



ISSN 1734-1582

E-ISSN 2451- 2230

PROBLEMY WCZESNEJ EDUKACJI ISSUES IN EARLY EDUCATION

ROK XII 2016

Numer 2(33)

UCZĄC SIĘ WŚRÓD DOROSŁYCH I RÓWIEŚNIKÓW

LEARNING AMONG ADULTS AND PEERS

w numerze m.in.:

- **Dorota Klus-Stańska**,
Gdy słowa wiodą na manowce. Krótka rzecz o pułapce polskiej metodyki
- **Małgorzata Karwowska-Struczyk**, *Community of practice i indywidualizacja w nauczaniu*
- **Ewa Jarosz, Cezary Kurkowski**,
*„Różga i karcenie udziela mądrości...”.
O społecznym micie przydatności bicia
w wychowaniu*
- **Krystyna Nowak-Fabrykowski, Ranay Gursky,
Stephanie Keck-Warren**, *Creation of prosocial
play experiences inspired by noddings's ideas
of centers of care*

POLSKIE TOWARZYSTWO PEDAGOGICZNE
WYDAWNICTWO UNIWERSYTETU GDAŃSKIEGO

RADA NAUKOWA/ SCIENTIFIC COUNCIL

Ludmila Belášová – Prešovská univerzita (Słowacja)
Brian K. Gran – Case Western Reserve University (USA)
Demetra Evangelou – Purdue University (USA)
Małgorzata Karwowska-Struczyk – Uniwersytet Warszawski
Maria Mendel – Uniwersytet Gdański
Astrid Męczkowska-Christiansen – Akademia Marynarki Wojennej im. Bohaterów Westerplatte
Nina-Jo Moore – Appalachian State University (USA)
Roberto Muffoletto – Appalachian State University (USA)
Krystyna Nowak-Fabrykowski – Central Michigan University (USA)
Sharon E. Smaldino – Northern Illinois University (USA)
Andrzej Szklarski – University of Linköping (Szwecja)
Piotr Szybek – Lund University (Szwecja)
Bogusław Śliwerski – Uniwersytet Łódzki
Vlastimil Švec – Masarykova univerzita (Czechy)
Barbara Wilgocka-Okoń – Uniwersytet Warszawski
Teresa Vasconcelos – Lisbon Polytechnic (Portugalia)
Małgorzata Żyto – Uniwersytet Warszawski

ZESPÓŁ REDAKCYJNY/ EDITORIAL TEAM

Dorota Klus-Stańska (red. naczk.), Marzenna Nowicka (z-ca red. naczk.), Małgorzata Dągiel (sekr. red.);
red. tematyczni: Alina Kalinowska, Małgorzata Kowalik-Olubińska, Agnieszka Nowak-Lojewska,
Helena Ostrowicka, Wojciech Siegień, Grażyna Szyling; red. językowi: jęz. pol. – Małgorzata Dągiel,
jęz. ang. – Martin Błaszczak, Michał Daszkiewicz, Edward Maliszewski;
Paweł Atroszko (red. statystyczny); Cezary Kurkowski (red. działu promocji)

Projekt okładki/ Project of the cover page: Damian Muszyński

Projekt logo/ Project of the logo: Adam Stański

Skład i lamanie/ Typesetting and page layout: Michał Janczewski

© Copyright by Uniwersytet Gdański
Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego

ISSN 1734-1582
e-ISSN 2451-2230



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Stworzenie nowoczesnej wersji on-line czasopisma oraz specjalistyczne tłumaczenia,
obsługa międzynarodowych baz indeksacyjnych finansowane w ramach umowy 732/P-DUN/2016
ze środków Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego przeznaczonych na działalność upowszechniającą naukę

Dofinansowanie wydania w formie papierowej: Wydział Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego

Czasopismo recenzowane/ Peer-reviewed journal

Lista recenzentów jest drukowana w ostatnim numerze danego roku.
List of reviewers is published in the last issue of a given year.

Wydawca/ Editor:

Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, ul. Smulikowskiego 6/8, 00-389 Warszawa
Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, ul. Armii Krajowej 119/121, 81-824 Sopot
tel./fax 58 523 11 37, tel. 725 991 206
e-mail: wydawnictwo@ug.edu.pl
www.wyd.ug.edu.pl
Księgarnia internetowa: www.kiw.ug.edu.pl

Spis treści

ROZPRAWY I ARTYKUŁY

| | |
|--|-----|
| Dorota Klus-Stańska , <i>Gdy słowa wiodą na manowce. Krótka rzecz o pułapce polskiej metodyki</i> | 9 |
| Małgorzata Karwowska-Struczyk , <i>Community of practice i indywidualizacja w nauczaniu</i> | 23 |
| Ewa Jarosz, Cezary Kurkowski , „Różga i karcenie udziela mądrości...”. <i>O społecznym micie przydatności bicia w wychowaniu</i> | 45 |
| Krystyna Nowak-Fabrykowski, Ranay Gursky, Stephanie Keck-Warren , <i>Creation of prosocial play experiences inspired by Noddings's ideas of centers of care</i> | 66 |
| Goretta Siadak , <i>Tworzenie sytuacji sprzyjających zaangażowanej współpracy dzieci w wieku wczesnoszkolnym</i> | 76 |
| Monika Szczygiel, Krzysztof Cipora , <i>Lęk przed matematyką przyszłych nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Jak uczyć, kiedy sama się boję?</i> | 89 |
| Małgorzata Cackowska , <i>Emergent literacy, visual literacy i czytanie dialogowe. Potencjał edukacyjny i emancypacyjny książki obrazkowej w środowisku rodzinnym i przedszkolnym</i> | 102 |
| Joanna Ostrouch-Kamińska , <i>Partnerstwo w relacji małżeńskiej jako współczesna wartość wychowania</i> | 114 |
| Małgorzata Karwowska-Struczyk, Olga Wysłowska , <i>Selected aspects of institutional early childhood education and care in Warsaw – the perspective of professionals and low-income parents</i> | 124 |
| Jolanta Nowak , <i>The learning environment as a space for changes</i> | 143 |
| Marzenna Nowicka , <i>Wartości w świecie dziecka w przekonaniach dorosłych – przyszłych nauczycieli</i> | 152 |
| Iwona Myśliwczyk , <i>Inkluzja edukacyjna na etapie przedszkola w rozumieniu rodziców dzieci niepełnosprawnych</i> | 166 |
| Elżbieta Plóciennik , <i>Rozwijanie mądrości a podstawa programowa wychowania przedszkolnego</i> | 181 |
| Monika Czajkowska, Beata Bugajska-Jaszczołt , <i>Jak nauczyciele i uczniowie rozwiązują zadania matematyczne, czyli o poprawnych i niepoprawnych rozumowaniach</i> | 193 |
| Marta Radwańska, Olga Wysłowska , <i>Muzyka w żłobku – refleksja nad praktyką</i> | 204 |

RECENZJE I SPRAWOZDANIA**Edyta Żebrowska**, *Kontrowersje wokół esejów z pedagogiki wczesnoszkolnej.*Recenzja książki Danuty Waloszek, *Nauczyciel w dzieciństwie człowieka.**Doświadczenie – kompetencja – refleksyjność.* Kraków 2015,

Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, ss. 329 223

Halina Rotkiewicz, *Walny Zjazd Delegatów PTP i 35-lecie Towarzystwa* 226**Autorzy** 230**Informacje dla Autorów** 231

Contents

STUDIES AND ARTICLES

| | |
|--|-----|
| Dorota Klus-Stańska , <i>Where words lead astray. A short piece about the trap of Polish teaching methodology</i> | 9 |
| Malgorzata Karwowska-Struczyk , <i>Community of practice and individualization of the educational process</i> | 23 |
| Ewa Jarosz, Cezary Kurkowski , <i>“The rod and reproof give wisdom...” . The myth of the social usefulness of beatings in upbringing</i> | 45 |
| Krystyna Nowak-Fabrykowski, Ranay Gursky, Stephanie Keck-Warren , <i>Creation of prosocial play experiences inspired by Noddings’s ideas of centers of care</i> | 66 |
| Goretta Siadak , <i>Creating situations conducive to cooperation involving school children</i> | 76 |
| Monika Szczygiel, Krzysztof Cipora , <i>Maths anxiety among future pre-service elementary school teachers. How to teach when I am anxious as well?</i> | 89 |
| Malgorzata Cackowska , <i>Emergent literacy, visual literacy and dialogic reading. Educational and emancipatory potential of picturebook in the family and kindergarten environment</i> | 102 |
| Joanna Ostrouch-Kamińska , <i>Equality between spouses in marital relations as the contemporary value of upbringing</i> | 114 |
| Malgorzata Karwowska-Struczyk, Olga Wysłowska , <i>Selected aspects of institutional early childhood education and care in Warsaw – the perspective of professionals and low-income parents</i> | 124 |
| Jolanta Nowak , <i>The learning environment as a space for changes</i> | 143 |
| Marzenna Nowicka , <i>The values of children’s world in adults – future teachers – conviction</i> | 152 |
| Iwona Myśliwczyk , <i>Educational inclusion on the stage of the nursery school in understanding parents of children with disabilities</i> | 166 |
| Elżbieta Plóciennik , <i>The core curriculum of preschool education in the light of Teaching for Wisdom</i> | 181 |
| Monika Czajkowska, Beata Bugajska-Jaszczolt , <i>How teachers and students solve mathematical problems, or on correct and incorrect reasoning</i> | 193 |
| Marta Radwańska, Olga Wysłowska , <i>Music in nursery – reflection on practice</i> | 204 |

BOOK REVIEWS AND REPORTS

Edyta Żebrowska, *Cotroversies around the essays about early school pedagogy.*

A review of the book *The teacher in childhood of human beings, experience – competence – thoughtfulness* by Danuta Waloszek. Kraków 2015,

Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, pp. 329 223

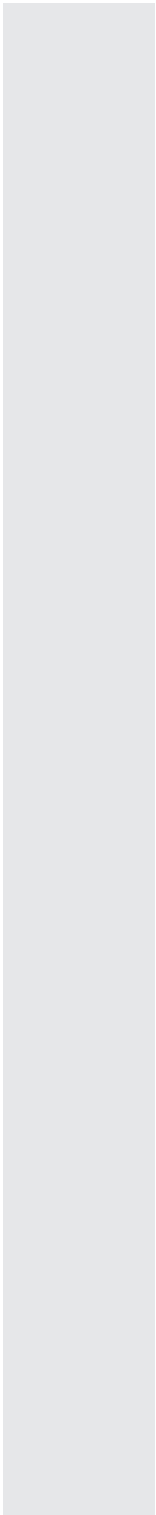
Halina Rotkiewicz, *Plenary Convention of the Delegates of the PPA*

and the 35th anniversary of the Association 226

Authors 230

Information for Authors 233

**ROZPRAWY
I
ARTYKUŁY**



Dorota Klus-Stańska

Uniwersytet Gdański

klus_stanska@op.pl

Gdy słowa wiodą na manowce.

Krótką rzecz o pułapce polskiej metodyki

Granice mojego języka są granicami mojego świata.

Ludwig Wittgenstein

Summary

Where words lead astray. A short piece about the trap of Polish teaching methodology

The text is an attempt to analyse the language of the Polish core curriculum for primary schools and the language of teaching methodology, created by the core curriculum, as a source of stereotype thinking about school and the (im)possibility of change in the model of education. In this perspective, the language of government documents appears as a significant barrier to changes in the educational system, perpetuating traditional teaching, and leading to the blocking of the development of students.

Słowa kluczowe: język, stereotypy, metodyka nauczania, zmiana w edukacji

Keywords: language, stereotypes, teaching methodology, change in education

Analiza języka, będącego elementem świata zawodowego nauczyciela, jaką przedstawiam w tym artykule, jest przeprowadzona z perspektywy dydaktyka ogólnego, który od wielu lat zajmuje się badaniem zjawiska silnego oporu polskiego modelu kształcenia szkolnego wobec prób dokonania w nim zmiany¹. Koncentruję się zatem na możliwym, jak zakładam, związku między językiem systemu oświatowego, w jakim tworzona jest rzeczywistość zawodowa nauczycieli, jaki przez metodykę jest wobec nich używany i jakiego – w rezultacie – sami używają, a niemożnością dokonania zmiany w praktyce edukacyjnej.

Choć z pewnością inercyjność kultury dydaktycznej, sztywność systemu szkolnego i cechująca go gotowość do dokonywania jedynie pozornych zmian (por. Dudzikowa, Knasiecka-Falbierska 2013) mogą być powodowane przez złożone kompozycje różnorodnych przyczyn i okoliczności, wydaje się, że język jest tym czynnikiem, który ma szczególne znaczenie w budowaniu barier, przeciwdziałających zmianie w edukacji. Jego

¹ Inne wątki związane ze zjawiskiem ograniczania innowacyjnego myślenia nauczycieli przez język metodyki podejmowałam też w tekście: *Język pedagogiki wczesnej edukacji – ryzyko konkretyzacji profesjonalnego myślenia nauczycieli. Z perspektywy koncepcji kodów językowych Basila Bernsteina*. W: E. Smak (red.), *Nauczycie wczesnej edukacji*. Opole 2009: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, s. 33–42.

działanie może być tyleż silne, co ukryte, a więc trudne do uświadomienia sobie przez jego użytkowników. Tym bardziej – mam nadzieję – obiecująca może być próba rekonstrukcji tego zakresu funkcjonowania nauczycieli.

Inspiracje teoretyczne

Swoją argumentację opieram na dwóch inspiracjach teoretycznych. Jedną jest założenie o konstruującej roli języka w budowaniu obrazu świata. Drugą koncepcja stereotypów wytwarzanych w języku i przez język.

Język to fenomen społeczno-kulturowy, który spełnia liczne funkcje. Z wielu z nich zdajemy sobie powszechnie sprawę na co dzień. Jest tak, gdy myślimy o porozumiewaniu się, informowaniu, wyrażaniu siebie. Znacznie rzadziej myślimy o tych najbardziej intrygujących, które wiążą się z relacją zachodzącą między otaczającym nas światem, a tym, co na temat tego świata mówimy. Historia badań nad językiem pokazuje, że możliwe są dwa sposoby rozumienia tych funkcji. Z perspektywy stanowiska realistycznego, bliskiego ujęciom zdroworozsądkowym, które jest „ilustrowane powszechnie znaną metaforą języka jako zwierciadła, w którym odbija się rzeczywistość” (Wendland 2007: 15), język służy opisowi rzeczywistości, która pozostaje od niego niezależna, a mówiący podmiot jest jedynie odbiorcą tego, co opisuje. Z perspektywy stanowiska subiektywistycznego przyjmuje się, że język jest narzędziem konstruowania rzeczywistości (Wendland 2007: 15), „ustalania”, czym jest i jaka jest. W takim ujęciu zakładamy, że język tworzy obraz świata, jaki jest nam dostępny poznawczo, nie tyle go opisując, ile konstruując i w konsekwencji także wytwarzając określone praktyki wobec tego świata. Obszar zderzenia języka, myślenia i rzeczywistości okazuje się bardzo złożony, a współcześni językoznawcy nie mają wątpliwości, że język, jakiego używamy ma znaczący wpływ na to, co myślimy o otaczającym nas świecie.

Na tę funkcję języka zwrócono szczególną uwagę od czasu sformułowania hipotezy Sapira-Whorfa, która – bez względu na to, czy weźmiemy pod uwagę jej mocną czy słabą wersję, uwrażliwia nas na fakt, że język którego używamy, jest narzędziem kształtującym nasze postrzeganie i rozumienie świata, dającym do niego pewien szczególnie, zdeterminowany socjalizacją poznawczą dostęp, który ma charakter nie odzwierciedlający, ale wytwarzający. Wytwarzane jest w ten sposób i to, co widzimy, jak i to, czego nie zobaczymy. Znak bowiem, „wedle konstruktywistycznej wykładni, w oczywisty sposób ogranicza przedmiot (a także podmiot) w ten właśnie sposób go konstruując” (Wendland 2007: 22). Zatem ludzie mówiąc innymi językami, inaczej rozumieją świat, lub też powiedzmy to w ten sposób: pozostając w tym samym języku, nie mamy możliwości zobaczenia świata inaczej.

Możemy tu brać pod uwagę różnice, jakie zachodzą między językami różnych kultur i narodowości, językami różnych warstw społecznych – że przypomnę koncepcję kodów językowych Basila Bernsteina (Bernstein 1990), różnych profesji, ale też warto pamiętać o różnicach w obrębie języków przynależących do różnych ideologii, koncepcji teoretycznych czy – przywołując kategorię Kuhnowską (Kuhn 2009) – różnych paradygmatów.

Dla zrozumienia funkcjonowania systemu edukacji bardzo istotna jest świadomość, iż nie jest tak, że język opisuje i wyjaśnia rzeczywistość; on opisuje rzeczywistość dostępną poznawczo i zdefiniowaną właśnie przez jego użycie. Nasze słowa nie tyle są takie, jaki jest świat, co świat dostępny człowiekowi w procesach poznania jest taki jak słowa, których używa, i sposoby, w jakie tworzą one pewien system (Klus-Stańska 2009).

Z tak ujmowaną problematyką języka wiążą się dość ściśle zagadnienia stereotypów, które – począwszy od 1922 r., gdy ukazała się książka Waltera Lippmanna „Public Opinion” – są przedmiotem zainteresowań badaczy. Dziś definiujemy stereotypy jako funkcjonujący w umyśle uproszczony obraz rzeczywistości, zwłaszcza społecznej, utrwalaony wielokrotnym powtarzaniem. Z reguły wiążemy go z tymi przekonaniem, które nacechowane są emocjonalnie, często nieprzyjemnie, i stanowią element oceniający wobec świata (Kofta 2004). Ale stereotyp pełni też pewne pozytywne funkcje. Stereotypy ułatwiają przetwarzanie napływających do nas informacji i pozwalają oszczędnie gospodarować zasobami umysłu. Pozwalają na szybką orientację i radzenie sobie w warunkach nadmiaru lub niedomiaru danych. Wynikają więc z rodzaju ekonomii poznawczej, choć dziś psychologowie już nie tak chętnie wiążą ją z tendencją do unikania wysiłku, a szukają innych wyjaśnień kontekstowych i motywacyjnych (Piber-Dąbrowska, Sędek 2006).

Pośród różnych spostrzeżeń Lippmanna na potrzeby tego artykułu wybrałam dwa, dla moich celów najważniejsze. Są one do chwili obecnej traktowane jako ważne charakterystyki stereotypów zarówno na gruncie psychologii, jak i socjologii. Pierwsze, które wiele mówi o sposobach oddziaływania stereotypów na nasze rozumienie świata i działanie w nim, odnosi się do faktu, że stereotyp powoduje, iż wyobrażamy sobie przedmioty zanim nawet ich doświadczymy. Pełnią one zatem funkcję prekoncepcji, które determinują nasze postrzeganie świata. Stereotypy każą nam uznać jakieś objekty jako znane, bliskie, swojskie, lub przeciwnie – dalekie, obce (Lippmann 1922: 60).

Drugie ważne spostrzeżenie Lippmanna wyjaśnia jedną z kluczowych przyczyn niezwykłej trwałości stereotypów i słabego ich reagowania nawet na mocne kontrargumenty. „System stereotypów – pisał Lippmann – może być rdzeniem osobistej tradycji, która broni naszej pozycji w społeczeństwie. Stanowią one uporządkowany, bardziej lub mniej spójny obraz świata, do którego dopasowują się nasze nawyki, nasze gusta, nasze możliwości, nasze samopoczucie i nasze nadzieje. Nawet jeśli nie tworzą one kompletnego obrazu świata, to są obrazem świata, który traktujemy jako możliwy, do którego jesteśmy przystosowani. W tym świecie ludzie i rzeczy mają swoje dobrze nam znane miejsce i zachowują się w przewidywalny sposób. Czujemy się w nim jak w domu. Pasujemy do niego. Jesteśmy jego elementem. Umiemy się w nim poruszać. Odbieramy go jako posiadający urok swojskości świat i godny zaufania” (Lippmann 1922: 63–64). W ten sposób rezygnujemy z poznawczej konfrontacji z własnymi przyzwyczajeniami i szukania nowej, może mniej oswojonej przez nas prawdy o świecie i nowych, wynikających z tego strategii działań, które uznamy za sensowne, choć dotychczas nieprzewidywane. Przywiązani do pełnionych ról, posiadanych statusów, przekonani o słuszności naszych rozpoznań i zmierzaniu w odpowiednich kierunkach, wolimy zostać przy „starych” sposobach my-

ślenia o świecie. „Stereotyp – podkreśla A. Schaff – może doprowadzić do sytuacji całkowitego zamknięcia się na argumenty, które mogłyby go podważyć, »impregnując się« na niewygodną informację” (1981: 129). Również Z. Chlewiński opisuje ich trwałość jako brak podatności na zmianę pod wpływem informacji z nimi niezgodnej, dodając, że „o ile stosunkowo łatwo je potwierdzić, to niesłuchanie trudno je obalić” (1992: 11).

Z. Chlewiński, identyfikując cechy stereotypów, wskazuje również na takie, które także dodatkowo sprzyjają ich trwałości i petryfikacji znaczeniowej. Jest to przede wszystkim ograniczenie poznawcze treści stereotypów (co oznacza, że mają one ubogą treść przypisywaną wszystkim jednostkom z zakresu danego stereotypu; treść ta nie opiera się na rzetelnych informacjach i jest to trudna do sprawdzenia) oraz spójność stereotypów, która polega na tym, że mają one tendencję do łączenia się w systemy, przez co stają się jeszcze trudniejsze do obalenia (1992: 11–12).

W literaturze poświęconej stereotypom najczęściej są one łączone z uprzedzeniami. Ja nie chcę się ograniczać się do tego wątku. Choć wartościujące uproszczenia obecne w sądach, na przykład na temat uczniów, wchodzą w skład metodycznych (a także nauczycielskich, czy szerzej – społecznych) koncepcji umysłu ucznia i jego zachowań, a więc tych tworzonych w obszarze psychologii potocznej (*folk psychology* lub *commonsense psychology*), jednak w tym miejscu chciałam uwagę skierować na stereotypy ukryte za słowami pozornie neutralnymi, nienacechowanymi emocjami, znacznie bardziej przypominającymi pojęcia. W tym sensie o stereotypie myślimy bardziej deskryptywnie niż ewaluatywnie, a treść stereotypu zbliża się do zagadnienia referencji. Dlatego najbardziej inspirująca dla refleksji nad niepokojącą rolą języka jako inhibitora zmian w edukacji jest Putnamowska koncepcja stereotypu.

H. Putnam przez stereotyp rozumie stosowane w potocznym użyciu językowym konwencjonalne wyobrażenie obiektu, do którego się odnosimy (1975: 249). Putnam zainteresowany jest zatem zwykłym mówieniem (*ordinary parlance*), a nie określeniami wynikającymi z uprzedzeń, nacechowanych złośliwością (*malicious stereotypes*). W ten sposób, zgodnie z koncepcją Putnama, stereotyp prowadzi do ustalenia pewnego najbardziej modelowego egzemplarza klasy obiektów. Jak pisze Z. Muszyński „w analizie stereotypu dokonanej przez Putnama (...) stereotyp jest pojmowany jako teoria danego przedmiotu (...). Efektem bezpośrednim przyjęcia takiego stanowiska jest zniesienie zasadniczych różnic między pojęciami naukowymi a pojęciami związanymi ze stereotypami opierającymi się na wiedzy potocznej. Oba rodzaje teorii pełnią tę samą funkcję w stosunku do różnych koncepcji świata, w zależności od tego, jaką przyjmuje ich wyznawca – użytkownik języka, w którym terminy te występują. Zadaniem podstawowych teorii jest wyjaśnianie, opis, porządkowanie obiektów, zjawisk świata, z którym człowiek ma do czynienia” (za: Bartmiński 2009: 69).

W ten sposób, niejako w sprzężeniu zwrotnym, zbliżamy się do kategorii językowego obrazu świata (JOS), który „jest zawartą w języku, różnie zwerbalizowaną interpretacją rzeczywistości dającą się ująć w postaci zespołu sądów o świecie. Mogą to być sądy »utrwalone« w gramatyce, słownictwie, w kliszowych tekstach, np. przysłowiaach,

ale także sądy »presuponowane«, tj. implikowane przez formy językowe utrwalonej na poziomie społecznej wiedzy, przekonań, mitów, rytuałów» (Bartmiński 2006: 12). Na tej płaszczyźnie widoczne staje się uspołnienie problematyki języka i stereotypów (zwłaszcza w Putmanowskim ujęciu), gdy język wytwarza „odruchowo” akceptowany jako jedyny możliwy obraz rzeczywistości (np. edukacyjnej).

Specyfika zawodu nauczyciela

Gdy mowa o języku i wytwarzanych w nim stereotypach, trzeba zwrócić uwagę na specyfikę zawodu nauczyciela. Sposób nabywania wiedzy zawodowej różni się w nim zasadniczo od sposobów, w jakie uczymy się być (również językowo) lekarzem, prawnikiem czy inżynierem.

Języka, kontekstów i sposobów, w jakie go używamy, odniesień pojęciowych, które niosą ze sobą tworzące go słowa, rozpoznawania, jakich dotyczą ludzi, rzeczy i zdarzeń, a także nastawień i wartości, jakie się z tym wiążą – tego wszystkiego uczymy się w toku socjalizacji i codziennych doświadczeń. Zazwyczaj język zawodowy poznajemy dopiero w czasie związanego z pracą kształcenia.

Natomiast zawód nauczyciela zbudowany jest na podwójnie zapętlonej stereotypami sytuacji. Jest to bowiem jedyny zawód, w którym jeszcze przed rozpoczęciem studiów kandydaci mieli okazję wytworzyć sobie względnie dokładny jego obraz na podstawie wieloletnich, zagęszczonych sytuacyjnie doświadczeń. Uczestnicząc jako uczniowie w procesie kształcenia szkolnego socjalizowali się, nabywając wizji przestrzeni społecznej szkoły, strategii komunikacji i jej klimatu, „odpowiedniego” zachowania nauczyciela, oczekiwanych zachowań uczniów itd.

Jeśli w procesie edukacji zawodowej teorie elementów rzeczywistości kryjące się w codziennym mówieniu na zajęciach o szkole są spójne z wytworzonymi w doświadczeniach uczniowskich teoriami potocznymi, stereotypowy obraz świata ulega stabilizacji i wzmocnieniu. A ryzyko takiego wzmocnienia jest znaczne, gdyż w przypadku szkoły zunifikowanej tak jak polska, w której preferowany jest jednolity model kształcenia, zarówno kadra kształcąca nauczycieli, jak i metodycy opisujący w publikacjach przebieg lekcji, mają bardzo podobne doświadczenia szkolne i – konsekwentnie – bardzo podobny świat wyobrażeń o szkole oraz zasoby językowe, za pomocą których tę szkołę opisują².

Dlatego tak trudno wprowadzić zmianę do szkoły, gdyż działa tu – opisywany przez mnie w innym miejscu – horyzont pomyślenia szkoły³. Przekroczenie go nie prowadziłoby do zmiany wizji edukacji, ale do poczucia, że to nie jest szkoła, ani nauczanie. Już samo mówienie o zmianie szkoły jest takie trudne, bo pojęciom, które są wówczas używane, każdy wcześniej nadał już określone znaczenia.

² Związane z tym wątki podejmowałam też w innym tekście (Klus-Stańska 2006).

³ Wystąpienie na Konferencji Naukowej nt. „Pomyśleć szkołę inaczej / (Re)thinking school”. 25–26.09.2015 r., Gdańsk, pt. *Jak wyjść poza horyzont pomyślenia szkoły i zrehabilitować wiedzę? Reminiscencje z Autorskiej Szkoły Podstawowej „Żak”*.

Przyszły nauczyciel wychodzi ze szkoły z rozbudowanym i spójnym wewnątrznie systemem wyobrażeń na temat edukacji. Stereotypy edukacyjne konstruują całe nasze myślenie o szkole jako miejscu uczenia się. W tym sensie zawsze odnoszą się do ludzi, że każdy element szkoły, również składająca się na nią przestrzeń i usytuowane w niej rzeczy, organizacja czasu, zasoby treści kształcenia, respektowane symbole i rytuały są wyrazem naszego obrazu ludzi, rządzących nimi prawidłowości psychologicznych i socjologicznych, ich możliwości, intencji i skłonności. Nawet tak odpersonalizowany element, jak układ ławek w pustej klasie szkolnej mówi nam wiele o tym, co myślimy o nauczaniu i uczeniu się, rolach nauczyciela i ucznia i porządkującej zachowania dyscyplinie, jak rozumiemy, kim jest człowiek w procesach tworzenia wiedzy w umyśle, do kogo należy wiedza wartościowa i jakie reguły społeczne rządzą jej tworzeniem.

Można by powiedzieć, że jako uczniowie najlepiej wiemy, jacy jesteśmy i jakiej potrzebujemy edukacji. Studenci samokrytycznie mówią: „Uczniowie są zbyt leniwi, by uczyć się bez ocen”, „Uczniowie zbyt łatwo popadają w gadulstwo, żeby mogli siedzieć w małych grupach”, „Żeby uczeń zrozumiał, nauczyciel musi mu wytłumaczyć”. Takie doświadczenia zgromadzili i tak je uogólniają. Stąd też w dużym stopniu taki a nie inny obraz ucznia i jego potencjału edukacyjnego oraz obraz tzw. dobrego nauczania. Zapominamy jednak, że tę wiedzę zdobywaliśmy w ściśle określonych warunkach. O tym, czy uczniowie są pracowici czy nie, czy rozmawiają nie na temat w czasie lekcji, czy przeciwnie – komentują opracowywane treści, czy wymigują się od pracy, czy też może są zaangażowani, czy trzeba ich motywować ocenami, czy raczej sięgać po motywacje poznawcze, dowiedzieliśmy się w szkole o takim a nie innym modelu kształcenia. Jest to model o ściśle określonych, wyrazistych charakterystykach, takich jak: dominacja i kierowniczka roli nauczyciela, kierowanie uczniami krok po kroku, nauczanie oparte na przekazie, oceny według zewnętrznych kryteriów, nacisk na faktografię itd. Nie wiemy, jakimi bylibyśmy uczniami w innej szkole. Nie wiemy i nawet nie przychodzi nam do głowy, że taki wariant świata doświadczeń szkolnych jest możliwy.

Pułapki języka

W tytule swojego artykułu zawarłam słowo „pułapka”. Pułapka ma różne znaczenia i synonimy: podstęp, zasadzka, gambit, sofizmat, intryga, spisek. Kierując się intuicją w poszukiwaniu znaczenia najbardziej odpowiadającego intencji mojego tekstu, wybrałabym takie określenia, jak: błędne koło, okowy, paraliż, ślepy tor.

Krzysztof Kruszewski (1987), pisząc w książce „Zmiana i wiadomość: perspektywa dydaktyki ogólnej” o zasługach polskiej powojennej szkoły dydaktyki, podkreślał fakt ujednolicenia wspólnego języka nauczycieli, co – jego zdaniem – miało sprzyjać porozumiewaniu się na płaszczyźnie zawodowej i tworzeniu wspólnoty rozumienia szkoły. Niewątpliwie taka interpretacja ma swoje uzasadnienia. Jednak, z perspektywy problematyki tkwiących w języku stereotypów można by się zastanowić, czy nie stało się to niedźwiedzią przysługą dla szkoły i realizowanego w niej kształcenia. Język ujednolicony oznacza

poza płynnością porozumiewania się także „odruchowe” nadawanie znaczeń, stereotypowe związki międzywyrazowe i kryjące się za nimi mikroteorie rzeczywistości, do której się odnoszą. Jeśli przywołać Putnamowskie „zwykłe mówienie”, mamy oto dydaktykę/metodykę, w której dają się zauważyć pewne typowe wybory i konfiguracje językowe:

- po pierwsze, pojawiają się „natychmiast” takie słowa, jak nauczanie, treści kształcenia, metody, zasady, cele, formy organizacyjne (a nie na przykład: przestrzeń klasy, komunikacja, wiedza, aktywność badawcza, które pojawiają się w innych teoriach nauczania i metodykach);
- po drugie, pewne zasoby leksykalne nie dają się pogodzić z koncepcją dydaktyczną przenikającą transmisję. To wyjaśnia, dlaczego niektóre pojęcia o ustalonej pozycji w metodykach na świecie, w ogóle nie przeniknęły do polskiej wersji refleksji nad edukacją, albo pojawiły się jedynie jako efemerydy. Do takich terminów nieobecnych w polskiej metodyce, a ważnych w dydaktykach nietransmisyjnych, należą na przykład środowisko uczące (w znaczeniu takiej organizacji klasy, by stała się miejscem samodzielnego badawczego uczenia się uczniów) czy mowa eksploracyjna (odnosząca się do wytwarzania nowej wartościowej wiedzy przez uczniów, a nie do jej czerpania od nauczyciela lub z podręcznika);
- po trzecie, za tymi i innymi towarzyszącymi im słowami kryje się ich konwencjonalne rozumienie: na przykład zasada nauczania jest rozumiana jako norma (wzorzec wymagający przestrzegania), a nie jako prawo (występująca prawidłowość), środki dydaktyczne są kojarzone bardziej z pogładowością niż z eksperymentowaniem, indywidualizację rozumiemy wertykalnie (uczniowie słabsi, lepsi i najlepsi), a nie horyzontalnie, co wymagałoby takiej organizacji lekcji, by w tym samym czasie różni uczniowie pracowali na bardzo różne sposoby itd.;
- po czwarte, z tego skonwencjonalizowanego rozumienia słów (a więc wyrażanych tymi słowami teorii obiektów i zjawisk, do których się odnoszą) wynikają nieuniknione sekwencje znaczeń z innymi słowami (i wytwarzanymi w ten sposób praktykami). Dzieje się tak, gdyż nasze rozumienie (także stereotypowe) ma charakter systemowy. Oznacza to, że jeden element systemu „współpracuje”, „współbrzmi” z innymi elementami.

Język podstawy programowej

Sam język podstawy programowej, jako podstawowego, umocowanego prawnie dokumentu, który wyznacza myślenie o szkole i realizowanym w niej nauczaniu, już na wstępie wprowadza ideologię edukacji opartej na bierności uczniów i postrzeganiu uczenia się jako prostego efektu instruktażowo-przekazowego nauczycielskiego oddziaływania. W ten sposób zainicjowane jest w dokumencie myślenie o klasycznej triadzie celów kształcenia: wiedzy, umiejętnościach i postawach.

Odnośnie do wiedzy podstawa wskazuje na cel, jakim jest „Przyswojenie przez uczniów podstawowego zasobu wiadomości”. Konsekwentnie w innych materiałach edu-

kacyjnych mowa jest o: „przekazywaniu wiedzy przez nauczyciela” lub „zapoznawaniu uczniów z...”, a ze strony uczniów o „przyswajaniu wiedzy”, „asymilacji wiedzy”, „zapoznawaniu się z...”. Choć zatem przyimek „przez” („przez uczniów”) pozornie wskazuje na aktywny podmiot (czynność wykonywana jest przez kogoś), jednak czasownik „przyswajać” ujawnia koncepcję biernej roli uczniów, wskazując na źródło zewnętrznej wiedzy i odbiorczą rolę tych, którzy przyswajają. Pewne nadzieje rodzi jedynie pojawiające się sygnałnie w podstawie programowej sformułowanie „rozwiązywanie problemów”.

Ogólnie jednak Ministerstwo Edukacji Narodowej nie przewiduje wytwarzania wiedzy przez uczniów („tworzy wiedzę”, „wytwarza wiedzę”, „konstruuje wiedzę”), co jest możliwe na przykład podczas prowadzenia eksperymentów, dyskusji, uruchamiania mowy eksploracyjnej. A przecież jeśli zestawić ze sobą związek międzywyrazowy „przyswajanie wiedzy” i choćby „zdobywanie wiedzy” widać, jak inne konotacje i denotacje się z nimi wiążą. Weźmy choćby pod uwagę synonimy tych terminów. Dla słowa „przyswajać” są to: chłonąć, kopiować, naśladować, zapożyczać, kroczyć utartą drogą, iść czyimś śladem, wsłuchiwać się (<http://synonim.net/synonim/przyswaja%C4%87>). Co znaczące, internetowy słownik jako synonim przyswajania podaje też: edukować, kształcić się, uczyć się. Natomiast synonimy zdobywania to na przykład: brać w swoje ręce, opanować, uzyskiwać kontrolę, dochodzić do czegoś, dopiąć celu (<http://synonim.net/synonim/zdobywa%C4%87>).

Dalej podstawa programowa odnosi się do umiejętności, które – wydawałoby się – z istoty swojej narzucają uczniom aktywność. Ale podstawa stanowi, że chodzi o: „umiejętności wykorzystywania posiadanych wiadomości podczas wykonywania zadań i rozwiązywania problemów”. Umiejętności zatem rozumiane są jako operowanie wiadomościami, a te – jak już wiemy – mają pochodzić od nauczyciela, są więc obciążone ryzykiem rozumienia ich jako sprawnego prezentowania owych wiadomości (ich rozwiązywania według gotowej instrukcji, porównywania czy charakteryzowania zgodnie z wcześniej dokonanymi ustaleniami z nauczycielem). I rzeczywiście, gdy analizujemy scenariusze nauczycielskie i formułowane w nich cele operacyjne, w grupie umiejętności znajdujemy takie określenia, jak: *uczeń potrafi wymienić, umie nazwać, potrafi wskazać na rysunku, umie wyjaśnić* (Klus-Stańska 2010: 230), co jasno pokazuje logikę rozumienia i stanowienia celów w tym zakresie.

O stereotypowym rozumieniu edukacji wiele mówią obszary pojęć nieobecnych. W podstawie programowej i metodyce pomija się na przykład umiejętności logistyczne (jak zarządzanie własnym czasem i organizacją uczenia się szkole), bo są w modelu transmisyjnym nie do pomyślenia. Minimalizuje się umiejętności artystyczne; nie ekspozuje się intelektualnych umiejętności twórczych (jak umiejętność gromadzenia danych, odkrywania reguł i prawidłowości, formułowania hipotez i próbnych teorii). Przemilcza się umiejętności społeczne (związane z komunikacją, motywowaniem innych czy kierowaniem innymi). Można by tak długo.

Jeśli chodzi o postawy, jako trzeci wymieniany w dokumencie MEN cel obok wiedzy i umiejętności, to – zgodnie z językiem podstawy – mają być *kształtowane u uczniów*. Przyimek (u uczniów zamiast przez uczniów) tym razem nie pozostawia złudzeń. Choć

słowo „kształtowanie” wskazuje na charakter czynny, jednak uczniowie nie mają przyznanego pola samodzielności. Ich zadaniem jest postępować „po śladzie” nauczyciela⁴.

Zgodnie z duchem podstawy „przez uczniów” może być czynione coś o charakterze reaktywnym (w odpowiedzi na nauczycielski przekaz lub instrukcję), a więc biernym w sensie inicjatywy, decyzji i koncepcji. Jeśli natomiast opisywany termin ma ze swojej istoty charakter czynny (jak np. „kształtowanie”) to przymimek „wyjaśnia” sprawę, czyniąc z ucznia materiał kształtowany przez nauczyciela.

Takie detale mocują cały język podstawy, w której instruktażowo-przekazowy charakter edukacji przegrywa z próbami wprowadzenia języka kształcenia opartego na dominacji uczenia się nad nauczaniem i procesu poznawczego nad jego wynikiem.

To dlatego wielu metodyków sądzi, że kształcenie nauczycieli powinno polegać na wyposażaniu ich w zreferowane przez kogoś i oprzyrządowane metody nauczania. Tak jak ucznia w szkole transmisyjnej wyposażamy w instrukcje rozwiązywania zadań, tak nauczyciela chcemy wyposażać w instrukcje nauczania.

To dlatego transmisyjni nauczyciele są przekonani, że metody aktywne stosujemy, żeby wiedza była bardziej trwała. Nie przychodzi im do głowy, że są one po to, by uczniowie zdobyli strategie myślenia, jakich nie zdobędą podczas kierowania nimi przez nauczyciela i nie chodzi tu o trwałość zapamiętania przygotowanej dla uczniów wiedzy, ale o wytwarzanie ich własnej.

To dlatego myślą też, że pracę w małych zespołach warto stosować jedynie po to, żeby uczniowie nauczyli się współpracy. Nie zdają sobie sprawy z tego, że uczniowie mogą podczas zespołowego rozwiązywania problemów zdobyć bardziej wartościową wiedzę od tej, która pochodzi z nauczycielskiego przekazu.

Ponieważ podstawowa konotacja dla terminu „uczenie się” to w transmisji „rezultat nauczania”, dlatego nie wyobrażamy sobie lekcji, na której uczniowie pracują na różnych poziomach i na różne sposoby, a dwie klasy łączone są dla nas dramatem organizacyjnym. Jakżeż ich wtedy *nauczać*?!

To dlatego, projektując lekcję spoza podręcznika, nauczycielowi łatwiej ustalić, *co* uczniowie mają opanować, niż *jak* to mają robić.

To dlatego uzasadnieniem wyboru treści jest ich waga kulturowa (bo są ważne) niż ich znaczenie z perspektywy uczniów (bo to może być ciekawe dla uczniów). Raczej sądzimy, że to będzie dla nich ciekawe, bo to jest ważne.

Takich skutków zamkniętego systemu stereotypów uwięzionych w języku jest ogromna liczba. Jeśli pozostać w kręgu podstawy programowej, to uwidaczniają się one między innymi w jej „ślepotce” na pozaszkolne kompetencje uczniów, gdyż zakłada się, że jeśli uczeń nie został czegoś nauczony, to umieć tego nie może. W efekcie:

- po 3 latach edukacji oczekuje się od 9 letniego ucznia, że umie słuchać wypowiedzi; rozpoznaje i nazywa niektóre zwierzęta egzotyczne, nazywa części ciała takie jak serce, płuca, żołądek; potrafi określić status swoje miejscowości (wieś, miasto),

⁴ Mechanizm uczenia się” po śladzie” nauczyciela opisywałam dokładniej w książce *Konstruowanie wiedzy w szkole* (2000).

wie, że pieniądze otrzymuje się za pracę; wie, czym zajmuje się kolejarz, policjant i weterynarz;

- po ukończeniu II etapu kształcenia 12-latek przewidziany podstawą programową: rozpoznaje znaczenie wyrazu twarzy, mimiki, postawy ciała; odróżnia fikcję od rzeczywistości; operuje słownictwem z kręgów tematycznych takich jak: dom, rodzina, szkoła; wyjaśnia, na czym polega uprzejmość; podaje przykłady działań samorządu uczniowskiego; nazywa zmysły człowieka; posługuje się linijką; rozróżnia stany skupienia wody; nazywa zjawiska atmosferyczne zachodzące w Polsce; podaje nazwy narządów organizmu człowieka, takie jak: kończyny górne, dolne, kręgosłup, jama ustna, płuca, żołądek; buduje prosty obwód elektryczny; opisuje kształt Ziemi z wykorzystaniem globusa; wskazuje na mapie kontynenty; porównuje liczby całkowite; rozpoznaje punkt, prostą i odcinek; interpretuje 100% jako całość; wykonuje proste obliczenia zegarowe i kalendarzowe; odczytuje temperaturę.

Transmisyjna stereotypizacja powoduje także, że nie zadajemy sobie pytania, dlaczego historia jako przedmiot nauczania w polskiej szkole ma w treściach głównie historię polityki, a nie życia codziennego; dlaczego takie przedmioty jak fizyka i chemia wprowadzane są dopiero w starszych klasach, mimo że dotyczą zjawisk otaczających nas na co dzień. Także wiele innych pytań nie pojawia się, bo szkoła i realizowane w niej nauczanie oraz logika ustalania przewidzianych dla niej celów i treści kształcenia wydają się oczywiste jeszcze zanim zaczniemy się nad nimi zastanawiać.

Skrypt jako stereotyp

Konsekwencją stereotypów przenikających zwykle mówienie są praktyki edukacyjne, wytwarzane przez sposoby rozumienia świata. One również stają się stereotypowe. Klasyčnym przykładem tego rodzaju stereotypizacji sà skrypty zachowań, stanowiące uogólnionà umysłowà reprezentacjà ciàgów zachowań, które sà traktowane jako typowe dla określonych sytuacji (Lewicka, Wojciszke 2000: 28). Skrypt pozwala nam nadawać sens wydarzeniom, uczestniczyć w nich i rozumieć zachowania innych.

Kiedy wchodzimy do ekskluzywnej restauracji i pracownik szatni sięga po nasz płaszcz, wiemy, dlaczego to robi i spokojnie oddajemy mu swoje wierzchnie okrycie. Nie myślimy w panice: „Ten człowiek chce ukraść mój płaszcz” i nie krzyczymy „Łapy precz!“. Gdyby ten sam mężczyzna sięgnął po ten sam płaszcz w ciemnym zaułku, zupełnie inaczej zinterpretowalibyśmy jego intencje.

Skrypty stanowią poznawczo-wykonawczą strukturę zapisaną w naszym umyśle. Składają się z zachowań, które traktujemy jako typowe, normalne oraz z regulującej je chronologii wydarzeń. Tak rozumiane skrypty realizujemy jako aktorzy wydarzeń. Stanowią one dla nas gotowy program działania w znanych nam sytuacjach. Ale są też złożonym wytworem językowym, bo dają się dobrze opisać w toku „zwykłego mówienia”.

W dydaktyce mają swój typowy przedmiot opisu. W metodyce transmisyjnej jest to lekcja modelowa, wyzuta z realnego kontekstu. Lekcja taka, jaką sobie wyobrażamy.

W metodyce konstruktywistycznej skrypt odnosi się do doświadczeń zgromadzonych na przeprowadzonych i obserwowanych lekcjach.

Konsekwentnie: skrypt transmisyjny pozbawiony jest uzasadnień. Uzasadnieniem jest model. Nauczyciel i uczniowie mają zachowywać się w określony sposób, bo takie zachowanie rekomenduje metodyka. Skrypt jest rodzajem instrukcji. Konstruktywiści sięgają natomiast do przywoływania zachowań typowych dla ludzi („Uczniowie często pytają wtedy...”, „Jeśli chcemy, żeby uczniowie badali...”). Skrypt staje się w ten sposób rodzajem opowieści o zachowaniach ludzi.

Wróćmy do naszego przykładu z szatni. Jak wyglądałyby skrypty transmisyjny i nietransmisyjny?

Oto pierwszy: „Widz głównym wejściem wchodzi do foyer teatru. Kieruje się do szatni. Zajmuje miejsce w kolejce. Wita się z pracownikiem szatni słowami „Dzień dobry” i podaje płaszcz. Pracownik szatni podaje przywieszkę z numerem wieszaka i odwiesza płaszcz. Widz odbiera numerkę”.

A oto drugi: „W teatrze możemy oddać swój płaszcz do szatni, dzięki czemu nie będzie przeszkadzał nam na widowni w czasie spektaklu. Nie pomyli się z innymi płaszczami, bo wieszaki oznaczone są numerami i każdy dostaje swoją przywieszkę”.

W podobny sposób lekcja jako instrukcja versus lekcja jako opowieść funkcjonują postaci skryptów. Regulują przebieg lekcji i jej klimat. W każdym z przypadków czynią to na swój – stereotypowy – sposób, choć lekcja – instrukcja sztywno określa oczekiwane wymagania, a lekcja – konstrukt skupia się na intencjach, bez dyrektywnych szczegółów wykonawczych. Dlatego ta pierwsza, z natury rzeczy, jest trudniejsza do zmiany.

W skrypcie ukryte są reguły dystrybucji komunikatów, atmosfera, treść opracowywanych zagadnień, zasady zarządzania własnym ciałem i przestrzenią. Skrypty poznawcze składają się na rodzaj ukrytego scenariusza i reżyserii życia jednostki. W naszym przypadku życia szkolnego. Ich ukrycie powoduje, że tracimy świadomość (lub raczej nigdy jej nie uzyskujemy), że odgrywamy pewne role w sposób z góry nam narzucony i wcale nie jedyny możliwy; że świat opisany określonym językiem i określoną narracją jest tylko jednym z możliwych światów.

Podsumowanie

Stereotypy zawarte w języku mogą nam wiele powiedzieć o naszym rozumieniu świata społecznego. Już w tym sensie warte są badania. Jednak ich rola społeczna jest większa. One bowiem także wytwarzają praktykę, wytwarzając pewien obraz świata. W takiej funkcji mogą utrwalać rzeczywistość społeczną, w takiej też funkcji mogą stanowić pułapkę mentalną, zamykając możliwość wyjścia poza zastane realia.

Kiedy mówię lub piszę o barierach zmiany polskiej szkoły, przywołuję czasem postać księdza Benedykta Chmielowskiego, autora pierwszej polskiej encyklopedii. Wśród opisów zwierząt, jakie tam zamieścił, pominął opis konia, gdyż uznał, że jest powszechnie znany. Napisał: „Konia, jaki jest, każdy widzi”. Stereotyp powoduje, że „Szkoła, jaka jest, każdy wi-

dzi”, prowadząc do zamknięcia horyzontu wyobrażenia sobie szkoły (Klus-Stańska: w druku). To wynika z tego, jak w zwykły, codzienny sposób mówimy o szkole, jaki jej obraz tym mówieniem utrwalamy i cementujemy. To także usuwa z pola użytkowania (a nawet z pola widzenia) wszystkie słowa i ich związki, które „nie pasują” do tego obrazu.

Gdyby w nieco swobodnej wersji nawiązać do pojęcia paradygmatu, wprowadzonego przez Thomasa Kuhna, powiedzielibyśmy, że określony paradygmat metodyczny oparty jest na zgodzie jego przedstawicieli co do sposobów projektowania lekcji, opisywania jej i objaśniania, i wyklucza wszystkie kategorie, pytania i strategie, które pochodzą z innego paradygmatu, jako nerelevantne, nieadekwatne, bezsensowne, krótko mówiąc: od rzeczy.

Metodyka transmisyjna (a taka dominuje w Polsce) koncentruje się na zasobach kulturowych, które wskazano jako istotne do przekazania młodej generacji, i nie bierze pod uwagę (tak jak to się dzieje na przykład w metodyce inspirowanej konstruktywizmem) wiedzy osobistej i osobistych strategii poznawczych uczniów, ani psychologicznych własności umysłu. Jest to konsekwencja traktowania wiedzy jako synonimu zasobu wiadomości (utrwalonych znaczeń), a nie strategii dojścia do tych znaczeń, oraz traktowania umysłu jako *tabula rasa* lub rodzaju skrzynki do wypełnienia. Zapomina się, że koncepcja wiedzy jako zbioru wyników, a nie strategii dojścia do tych wyników została zakwestionowana już pół wieku temu na gruncie psychologii poznawczej (Neisser 2014; pierwsze wydanie książki miało miejsce w 1967 r.)⁵. Do dziś jednak polska metodyka transmisyjna nie była w stanie dokonać procesu akomodacji⁶.

Siła panowania w polskiej edukacji metodyki transmisyjnej dowodzi, że nie jest ona do zmiany zdolna. Stereotypy tkwiące w języku stają się rodzajem językowej matni i zamykają nas w świecie naszych wyobrażeń. Ten świat traktujemy jako jedyny sensowny, a czasem wręcz jedyny możliwy. Metodyka jest przykładem systemu wyobrażeń zawodowych, których źródła tkwią w nieuświadomianych sobie przez nią – często zupełnie zdezaktualizowanych – podstawach teoretycznych i kulturowych, konstruowanych i wzmacnianych przez język. To on stanowi pułapkę, z której myślenie o szkole nie może się wydobyć. Zdystansowanie się wobec języka i jego zmiana są bardzo trudne, ale stanowią warunek konieczny dla porzucenia modelu kształcenia, który stracił swój sens poznawczy i adekwatność kulturową.

⁵ Tezy spójne z konkluzją Neissera zdarzały się już wcześniej na gruncie psychologii i filozofii, jednak dla polskich czytelników może być interesujące, że idea nietrwałości wytworów aktywności umysłowych, za to o kluczowym znaczeniu procesów ich wytwarzania, co Ulric Neisser określił mianem hipotezy wykorzystywania (*utilization hypothesis*), negując koncepcje oparte na założeniu, które nazwał hipotezą powtarzalności (*reappearance hypothesis*) (Neisser 2014: 266–270), pojawiła się też w pracach Kazimierza Twardowskiego (Bobryk 2009).

⁶ Używam tego terminu czerpiąc z teorii Piageta, zgodnie z którą asymilacja to proces, w którym nowy przedmiot lub idea zostaje zrozumiany w kategoriach pojęć i schematów, jakie już znamy, natomiast akomodacja zachodzi wówczas, gdy nowa informacja w tak dużym stopniu nie pasuje do już posiadanych, że prowadzi do modyfikowania pojęć i czynności tak, żeby uzgodnić jej z nowymi danymi i doświadczeniami. W procesie asymilacji dopasowujemy nowe dane do posiadanego systemu wiedzy; w procesie akomodacji jesteśmy zdolni do jego zmiany.

Na zakończenie chciałabym przedstawić żartobliwy „dowód” na to, że zwykle mówienie o szkole i skrypty z nią związane mają bardzo prosty rdzeń, powielany w powszechnym myśleniu o edukacji, który wiele mówi o tym, w czym widzimy istotę szkoły. Skrypty poznawcze możemy badać organizując scenki wydarzeń. Projektowanie takich scenek zostało sprowokowane przez internautę, który zwrócił się do forumowiczów z następującą prośbą: *Poradźcie mi, jak można bawić się w szkołę?*. Oto próbka uzyskanych odpowiedzi:

– „Weź lalki albo misie i udawaj ze to uczniowie, a ty zrób sobie dziennik i stawiaj oceny...”

– „Możesz zrobić jakieś testy. kilka przykładów ich:

[Tu przytoczono tekst o dziewczynce i krasnalu, który tłumaczył jej, po co są muchomory i potem:]

Zadanie 1.

Odpowiedz pełnym zdaniem na pytania dotyczące tekstu.

a) Jak długo Marta i jej tata chodzili po lesie?

b) Ile prawdziwków znaleźli?

c) Kto znalazł krasnalą?”

– „Do zabawy zbierz co najmniej 2 osoby + Ty.

Najlepiej, aby było 5 osób (uczniów) i nauczycielka / nauczyciel.

Napisz »Plan Lekcji«.

Załącz zeszyt, bądź na kartce napisz listę uczniów.

Itd. Tam wstawiaj znaczki, gdy uczeń jest obecny / nieobecny, lub zwolniony itp.

Niech nauczyciel / ka przygotowuje zadania, krzyżówki, szlaczki, wydrukuj coś z internetu, kolorowanki itp. Zależy jaką klasę »uczysz«”.

Mnie najbardziej przypadła do gustu jedna z reakcji. W odpowiedzi na prośbę inny internauta zapytał: „to normalnej szkoły ci nie starczy?”.

Literatura

Bartmiński J. (2006), *Językowe podstawy obrazu świata*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.

Bartmiński J. (2009), *Stereotypy mieszkają w języku. Studia socjolingwistyczne*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.

Bernstein B. (1990), *Odtwarzanie kultury*. Warszawa: Wydawnictwo PIW.

Bobryk J. (2009), *The Genesis and History of Twardowski's Theory of Actions and Products*. W: S. Lapointe, J. Woleński, M. Marion, W. Miśkiewicz (red.), *The Golden Age of Polish Philosophy. Kazimierz Twardowski's Philosophical Legacy*. Dordrecht-Heidelberg-London-New York: Springer Verlag, s. 33–42.

- Chlewiński Z. (1992), *Stereotypy: struktura, funkcje, geneza. Analiza interdyscyplinarna*. W: Z. Chlewiński, I. Kurcz (red.), *Stereotypy i uprzedzenia*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii.
- Dudzikowa M. Knasiecka-Falbierska K. (2013) (red.), *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Klus-Stańska D. (2006), *Doświadczenia pedagogiczne nauczycieli jako źródło ich niezdolności do refleksji nad własną aktywnością zawodową*. W: J. Michalski (red.), *Sapienta et adiumentum. W trosce o rozwój innych. Studia dedykowane profesorowi Zbigniewowi Kwiecińskiemu*. Olsztyn: Wydawnictwo UWM.
- Klus-Stańska (2010), *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Klus-Stańska D. (2000), *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Klus-Stańska D. (w druku), *Jak wyjść poza horyzont pomyślenia szkoły i zrehabilitować wiedzę? Pod pretekstem reminiscencji z Autorskiej Szkoły Podstawowej „Żak”*. “Studia i Badania Naukowe. Pedagogika”.
- Klus-Stańska D. (2009), *Język pedagogiki wczesnej edukacji – ryzyko konkretyzacji profesjonalnego myślenia nauczycieli. Z perspektywy koncepcji kodów językowych Basila Bernsteina*. W: E. Smak (red.), *Nauczycie wczesnej edukacji*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, s. 33–42.
- Kofta M. (red.) (2004). *Myślenie stereotypowe i uprzedzenia. Mechanizmy poznawcze i afektywne*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Kruszewski K. (1987), *Zmiana i wiadomość: perspektywa dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Kuhn T.S. (2009), *Struktura rewolucji naukowych*. Tłum. Helena Ostromecka. Warszawa: Aletheia.
- Lewicka M., Wojciszke B. (2000), *Wiedza jednostki i sądy o świecie społecznym*. W: J. Strelau (red.), *Psychologia*. T. 3., Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Lippmann W. (1922), *Public Opinion*, dostępna na: <http://wps.pearsoncustom.com/wps/media/objects/2429/2487430/pdfs/lippmann.pdf>.
- Neisser C. (2014), *Cognitive Psychology: Classic Edition*. New York: Taylor & Francis.
- Piber-Dąbrowska K., Sędek G. (2006), *Spostrzeganie bez uprzedzeń i stereotypów – zarys problematyki*. „Psychologia Społeczna” nr 2 (02), s. 7–12.
- Putnam H. (1975), *Mind, Language and Reality. Philosophical Papers*. Vol. 2, Cambridge: Cambridge University Press.
- Schaff A. (1981), *Stereotypy a działanie ludzkie*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Wendland M. (2007), *Jak słowa konstruują rzeczywistość*. W: P. Gałkowski, M. Wendland (red.), *Język, obraz, konstruowanie rzeczywistości*. Poznań: Uniwersytet im. A. Mickiewicza.

Małgorzata Karwowska-Struczyk

Uniwersytet Warszawski
m.karwowska-st@uw.edu.pl

***Community of practice* i indywidualizacja w nauczaniu**

Summary

***Community of practice* and individualization of the educational process**

Community of practice and the individualization of the educational process are the central concepts of the author's reflections. In the article, selected conceptualizations of the *community of practice* have been presented. They have been found to be a starting point for the individualization of the educational approach to children at preschool and school age. The importance of the involvement of the whole local community in creating the educational environment has been shown on a basis of two ready for use models of *community of practice* proposed by P. Moss and R. Myers. The concept of individualization has been considered in the second part of the text. In this respect, *self-esteem*, as the major factor of the *personalization* of the educational dialogue between an adult (teacher) and a child, has been underlined. Its potential strength in determining the effects of the personalized interactions between an adult and a child has been highlighted.

Słowa kluczowe: wspólnota działania, indywidualizacja, uczenie się społeczne, zabawa dramatyczna/tematyczna, autonomia, dobro dziecka (dobrostan)

Keywords: community of practice, individualization, social learning, pretend play, autonomy, well being

Czy można jeszcze powiedzieć na temat zasygnalizowany w tytule tekstu coś, co nie byłoby znane, powszechnie akceptowane jako pedagogiczny pewnik, co wielu polskich i zagranicznych naukowców już od wielu lat sygnalizowało w swoich tekstach, a z pasją, niestety nieudolnie, próbują stosować w przedszkolu i szkole praktycy, i co, niestety, kończy się niepowodzeniem? Odnoszę to pytanie retoryczne do dwóch podstawowych pojęć zamieszczonych w tytule, czyli *community of practice* i indywidualizacji w nauczaniu. O roli środowiska społecznego, kulturowego, „świata przeżywanego” i potrzebie zanurzenia w nim oddziaływań edukacyjnych pisało wielu filozofów i pedagogów, na czele z C. Freinetem a współcześnie – U. Bronfenbrennerem (koncepcja nisz ekologicznych). Do ich tez odwołują się także krytycy uniwersalnych rozwiązań w systemie oświaty, nie-
respektujących uwarunkowań regionalnych, lokalnych, zwolennicy emancypacyjnej racjonalności w edukacji, czy edukacji regionalnej.

„Wielokrotnie Celestyn Freinet wspomina o tym, iż szkoła oderwała dzieci od ich korzeni, dając im w zamian korzenie zastępcze” (Frankiewicz 1997:36–37). W poniż-

szym tekście przedstawiam koncepcje *community od practice*, która uwypukla znaczenie tych korzeni w całościowej edukacji dziecka, pokazując jej wartość w procesie indywidualizowania oddziaływań edukacyjnych, czyli nauczania. Szkoła tradycyjna, czego nie trzeba specjalnie udowadniać, bardziej dyrektywnie naucza, niż tworzy okazje do uczenia się, swobodnej ekspresji, twórczej aktywności, ku czemu próbował ją zwrócić C. Freinet, wszyscy przedstawiciele progresywizmu i ich następcy. Ich wysiłkom taka szkoła, z nielicznymi wyjątkami, skutecznie się opiera (por. Frankiewicz 1997). Nauczyciele wymieniają szereg argumentów usprawiedliwiających ich bezradność w realizowaniu tej naczelną zasadą – indywidualizacji – czyniąc odpowiedzialnymi za ich niepowodzenia zbyt liczne klasy, konieczność zachowania właściwego rytmu i tempa pracy z dziećmi, czyli aspekty zewnętrzne, niezwiązane z nimi w sposób bezpośredni.

Czy zatem zasada indywidualizacji stanowi tylko element myślenia życzeniowego, postulatywnego, zaspakajając w ten sposób oczekiwania społeczne wyrażane przez decydentów oświatowych, praktyków, rodziców i – oczywiście – dzieci, które są chyba najbardziej zainteresowane rozwijaniem posiadanych talentów? Jak można zasadę indywidualizacji w nauczaniu wcielić w zindywidualizowaną kulturę instytucji edukacyjnej? Czy może ona stanowić swoisty paradygmat realizowany na poziomie instytucji i jednostki, oraz jak to działać może?

Problematyka indywidualizacji oddziaływań edukacyjnych od lat wzbudzała zainteresowanie zarówno praktyków, jak i teoretyków, ale na poziomie konkretnych realizacji kuleje nadal. W drugiej części tego tekstu poświęcę jej więcej uwagi, wskazując na znaczenie czynników osobowościowych, psychologicznych, które należałoby uwzględnić indywidualizując pracę z dzieckiem.

Kierunek tych rozważań wyznacza hipoteza, która zakłada, że indywidualizacja wypracowana na poziomie instytucjonalnym, wspólnotowego „współdziałania”, które spełnia kryteria *communities of practice* (CofP), ułatwia działania na poziomie indywidualnym, w diadycznym kontakcie nauczyciela z dzieckiem/dziećmi i *vice versa*. Tworzona jest wtedy atmosfera, świat konceptualny, zewnętrzny, znaczenia sprzyjające wyłanianiu różnic, które są fundamentem dla wspólnotowego działania na tym drugim poziomie, czyli wspomnianym wyżej poziomie indywidualnym, swoisty habitus, nawyk działania na bazie „przeżywanego świata życia dziecka” (Kossak-Główniczewski 1997).

1. *Communities of practice i well being* – ustalenia definicyjne

Moje rozważania są raczej próbą zebrania własnych refleksji na ten temat. Pierwsza ich część dotyczy pojęcia *community/ies of practice*, którego znaczenie definiują J. Lave i E. Wenger (1991) oraz E. Wenger (1999) wskazując na lokalną naturę kontekstu kulturowego edukacji. Poddają oni w wątpliwość atrybuty kultury na jej poziomie regionalnym, narodowym czy etnicznym traktowane jako warunki zróżnicowania szeroko rozumianego oddziaływania wychowawczo-dydaktycznego w konkretnej instytucji edukacyjnej i podkreślają zróżnicowanie lokalne/instytucjonalne. *Communities of practice* oznacza

akceptację specyficznych praktyk kulturowych (norm, reguł, wartości, celów, zadań) stosowanych w konkretnych grupach społecznych powiązanych **wspólną ideą**. W tych rozważaniach, dotyczących procesu edukacji i uczenia się i rozwoju dziecka, jest nią idea dobrostanu dziecka (*well being*) i jego edukacji, niezależnych w znacznym stopniu od różnic na poziomie egzo- i makrosystemu (Bronfenbrenner 1992). Kwestie związane z pojęciem *well being* nie będą jednak przedmiotem moich rozważań. Opisujące je konotacje są zróżnicowane i wymagałyby znacznie bardziej pogłębionej dyskusji, na którą nie ma miejsca w tym tekście¹. W sposób arbitralny przyjmuję zatem definicję najbliższą mojej orientacji ideologicznej, zaproponowaną przez J. Bradshaw i in. (za: Camfield i in., 2010), w której *well being* oznacza „realizację praw dziecka i zagwarantowanie każdemu z nich możliwości do stawiania się tym, kim ono stać się może w świetle posiadanych zdolności, potencjałów i umiejętności”. **Za podstawowe prawo dziecka uznaję indywidualizowanie procesu dydaktyczno-wychowawczego.**

Dyskusja na temat *well being* w literaturze zachodniej toczy się od lat. To pojęcie bardzo pojemne, wielokrotnie kontestowane, otwarte na wielość interpretacji i podejść badawczych (np. Camfield i in. 2010:398). Dla przykładu, badacze sytuujący się w społeczno-kulturowym nurcie myślenia o czynnikach rozwoju poznawczego, społecznego i emocjonalnego twierdzą, że proces uczenia się za pomocą „kierowanego uczestniczenia” (*guided participation*) (Rogoff 1990) jest obecny w różnych lokalnych kulturach, jednak sytuacje, w jakich ono zachodzi, ma różne nasilenie i zawartość, oferuje różny poziom zaangażowania dziecka i jego partnerom w zabawie. Można założyć, że odzwierciedlają one oczekiwania tejże kultury. Z kolei zaangażowanie (*involvement*) jest rodzajem dyspozycji do uczenia się, uznanej przez F. Leavers (2000) za czynnik składowy poczucia komfortu psychicznego, samopoczucia dziecka, jego dobrostanu psychicznego (*well being*) i jakości nabywanych przez nie doświadczeń. A właśnie w zabawie, zwłaszcza w zabawie dramatycznej, dziecko jest zaangażowane całą swoją osobą, wchodzi w relacje z innymi, uzgadnia punktu widzenia, cele, reguły zabawy. F. Leavers (2000) stworzył serię wskaźników ułatwiających nauczycielom ocenę, jak dzieci korzystają ze środowiska uczenia się w przedszkolu w kontekście ich dobrego samopoczucia, dobrostanu psychicznego (*well being*). Poczucie to, jak sugeruje autor (tamże), możemy ocenić za pomocą następujących cech zachowania dzieci: otwartości i wrażliwości poznawczej; giętkości myślenia; samozaufania i poczucia wartości; asertywności; żywiołowości; poczucia relaksu i wewnętrznego spokoju; radości; bycia w kontakcie ze sobą (*being in touch with one's self*). Sygnałami tego zaangażowania są natomiast: koncentracja, zapał, energia, twórczość, wyrazista ekspresja twarzy, specyficzny język ciała, wytrwałość, czas poświęcony na działanie, motywacja, fascynacja, totalne wciągnięcie.

W jaki sposób można stworzyć taką lokalną wspólnotę kulturową, w której narracje, język i znaczenia spełniają kryteria *communities of practice* (CofP)? Jej ważną, a może

¹ Wśród badaczy zajmujących się tymi kwestiami można wymienić: L. Camfield, N. Streuli, M. Woodhead (2010); A. Ben-Arieh (2008); K. Decancq, L. van Ootegem, E. Verhofstadt (2011). Debata na temat *well being* jest aktualna, wskazuje na różnice stanowisk i ujęć oraz wielowymiarowość tego pojęcia.

nawet najważniejszą cechą jest specyficzna dla występujących tam relacji społecznych paleta reguł, norm, wartości, wspólnotowego „bycia razem”, ale także niepowtarzalność oraz zindywidualizowanie społeczno-kulturowe (rozumiane w kategoriach jego oryginalności i wyjątkowości) praktyk uczenia się społecznego.

„Jesteśmy istotami społecznymi (społeczne teorie uczenia się), a więc nauczanie zdekontekstualizowane, nie ma sensu, jak mówią teoretycy społecznych teorii uczenia się. Ludzie są stale zaangażowani w relacje społeczne” (Lave, Wenger 1991:98), a „wspólnota rozwija się, gdy podejmuje zadania, jakie dla jej członków mają znaczenie. To, że organizują się w imię jakiejś ważnej dla nich sprawy daje im poczucie sensu i poczucie tożsamości. Aby taka wspólnota mogła funkcjonować, musi opierać się na wspólnych ideach, zobowiązaniach i pamięci oraz konstrukcji narzędzi zachowujących jej wspólnotowe doświadczenia, takich jak rytuały, słownik, symbole, słowem narzędzi pomagających zachować zakumulowaną wiedzę [„pamięć wspólnoty” – dop. MKS]. Inaczej mówiąc, sposoby postępowania podzielane w dużym stopniu przez jej członków (...). Tak rozumiana wspólnota sprawia, że uczenie nie polega na transmisji i biernym przyswajaniu wiedzy przez uczących się, ale jest procesem społecznego, stale ewoluującego uczestnictwa i ma charakter relacyjny” (Wenger 1999: 73–74).

Dzieci w dzieciństwie mogą uczestniczyć co najmniej w dwóch różnych *communities of practice*, które angażują je same i towarzyszących im dorosłych: w domu rodzinnym i instytucji. Te zaś stale się zmieniają, ewoluują ulegają wpływowi globalizacji, powodującym, że istniejące między nimi różnice zacierają się, ale nie znikają, zmieniają się ich uczestnicy – dzieci, rodzice, nauczyciele – z ich atrybutami roli, cechami osobowościowymi, oczekiwaniami, charakterem relacji, co jest jedną z cech ewoluującej *community* (Robson 2012). Niektóre z dzieci doświadczają zmiany w wielu różnych *communities of practice*, takich jak dom rodzinny, rówieśnicy, instytucja edukacyjna, media, TV, Internet, tworzących zręby wspólnej, globalnej, adaptacyjnej kultury popularnej.

Nauczyciele, rodzice, dzieci i uczniowie są poddawani również presji rynku do tego stopnia, że z obywateli stają się konsumentami, czyli członkami egoistycznie nastawionej na „mieć”, specyficznej *community of practice*, której celem jest budowanie kapitału materialnego (*physical capital*), a w najlepszym razie – kapitału ludzkiego (*human capital*). To odwrócenie od reguł życia wspólnotowego przynosi negatywne efekty i powoduje, że zawłaszczani jesteśmy przez uniformizujące i adaptacyjne mechanizmy gry rynkowej, widoczne także w edukacji. Nie dostrzegamy innych interpretacji dla własnej tożsamości osobistej i społecznej. Zwolennicy podejścia rynkowego podkreślają szanse, jakie stwarza ono dla realizacji wartości demokratycznych w systemie edukacji, czyli wolnego wyboru, zgodności z preferencjami ideologicznymi indywidualnych obywateli, korelacji dostępności i jakości produktu, co zawdzięcza się niewidzialnej ręce rynku i racjonalnym, celowym działaniom konsumentów, którzy uczestniczą w tych rynkowych mechanizmach. Jednak mechanizmy te nie sprzyjają tworzeniu wspólnoty, sieci wzajemnych szczerych i otwartych relacji międzyludzkich budowanych w jakimś wspólnym celu, ważnym dla członków tejże wspólnoty. „W neoliberalnej wizji każdy człowiek jest przedsiębiorcą za-

rzządzającym swoim życiem (...), człowiek to podmiot ekonomiczny, prywatny, właściciel dóbr, które stara się utrzymać i powiększyć, podmiot życia gospodarczego – *homo oeconomicus*” (Potulicka 2010: 47). Neoliberalne zabiegi reformatorów edukacji doprowadziły do tego, że zredukowano kształcenie do przygotowania „kapitału ludzkiego”, zajęcia edukacyjne sprowadzono do szkoleń praktycznych łączonych nierzadko z elementami ludoznymi, a **etosowe** potencjały ludzi – do instrumentalnych sprawności człowieka jako optymistycznego, wydajnego producenta, zaś ideały ludzkiego współdziałania zredukowano do konkurencyjności, rywalizacji i egoizmu (Rutkowiak 2010:32–33).

Czy jednak sprowadzenie edukacji do realizacji jej funkcji adaptacyjnej wyhamowuje indywidualizację na poziomie *communities of practice* w zakresie działań pedagogicznych w instytucji przedszkolnej czy szkolnej oraz indywidualizacji polegającej na dostosowaniu oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych do charakterystyki rozwojowej konkretnego dziecka? Należy mimo wszystko mieć nadzieję, że istotne cechy tych wspólnot nie zostały zuniformizowane na tyle, aby istniejące między nimi różnice, pochodzące ze środowisk życia dziecka, nie mogły w realizacji tej podstawowej zasady – indywidualizacji – pomagać nauczycielom i rodzicom w oferowaniu edukacji cechującej się trafnością rozwojową i kulturową, wspierającej posiadane przez dziecko potencjały. W jaki sposób można wykorzystać zalety *communities of practice*, aby tak się stało?

Ucieczkę przed zawłaszczającym przestrzenie społeczne porządkiem neoliberalnym R. Putnam (2000) dostrzegał w zglobalizowaniu społeczeństwa obywatelskiego i podporządkowaniu go demokratycznym instytucjom. Taki porządek odwołuje się do idei samoorganizacji społecznej, opartej na zasadzie niezależności od dominującej ideologii i hierarchicznej zależności oraz na niezależnych ruchach społecznych umożliwiających kontrolowanie współczesnego kapitału i sił rynkowych. Wywodzi się on z zupełnie innych założeń filozoficznych i antropologicznych niż neoliberalizm, odzwierciedla wartości w nim nieobecne, takie jak: uczestnictwo, wspólne podejmowanie decyzji, wzajemny szacunek, dzielenie się wiedzą, pomocność, wypracowywanie wspólnego systemu wartości i jego akceptację.

Takie działania, odzwierciedlające cechy *community of practice* w przestrzeni edukacyjnej i w relacjach instytucjonalnych P. Moss (2010) nazywa „demokratycznym eksperymentowaniem”. Z kolei R. Myers (1992) dostarcza modelu wspólnotowego działania w dążeniu do celu, jakim jest stworzenie środowisk życia dziecka sprzyjających jego rozwojowi i dobrej jakościowo edukacji w imię „dobrej dziecka”. Te koncepcje powstawały mniej więcej w tym samym czasie, co idea *community of practice*, czyli na przełomie XX i XXI wieku. Można zatem przypuszczać, że wpisywały się one w specyficzny ruch intelektualny tamtych czasów, jakże nadal pożądany, bo wskazujący na bardziej wspólnotowe, oparte na zaufaniu relacje interpersonalne (w przeciwieństwie do indywidualistycznych, poszukujących zaspokojenia własnego interesu), które stają się warunkiem niezbędnym rozwoju jednostki i wspólnoty.

E. Wenger (1999:73–84) twierdzi, że koncepcja *community of practice* (CofP) jest zdefiniowana przez trzy wymiary:

- Jest wspólnotowym przedsięwzięciem, stale renegotjowanym przez jego członków.
- Charakteryzuje ją wzajemne zaangażowanie wiążące członków w społeczną całość (*social entity*) opartą na wzajemnym zaufaniu.
- Rezultatem jej działania jest podzielany repertuar wspólnych narzędzi postrzegania i konstruowania doświadczenia: rytuałów, wrażliwości, artefaktów, słownika, stylów życia, konstruowanych stale przez jej członków. T.R. Guskey (1995) poddaje pod refleksję tezy o wyjątkowości każdej instytucji, będącej krytycznym punktem dla oferowanej w niej edukacji. Píše, że to, co sprawdza się w jednej instytucji, nie działa w drugiej, do czego przyczynia się jej uwikłanie w zróżnicowane czynniki. Z tego też powodu nie można udzielić jednej poprawnej odpowiedzi na stawiane pytania, zawsze mamy do czynienia z ich wielością, przy czym każda z odpowiedzi jest specyficzna dla danego kontekstu.

Aktualnie, mamy do czynienia ze zjawiskiem, które można określić mianem *rozproszonej quasi wspólnoty*, mającej te same cele materialne i osobiste, ale niewchodzącej w relacje społeczne wyższego rzędu, w których celem jest działanie na rzecz dobra wspólnoty. Chodzi więc o to, aby ten trend mógł być odwrócony, aby nauczyciele, rodzice i dzieci stali się członkami uczącej się, konkretnej, wspólnoty, w której dochodzi do wzajemnej wymiany na tematy dla nich ważne. A chyba nie można zaprzeczyć, że takim tematem jest rozwój i edukacja dziecka, jego dobre samopoczucie, wspomniane wyżej *well being*.

2. Demokratyczne eksperymentowanie jako operacjonalizacja *communities of practice*

Omawiane podejście bazuje na następujących założeniach odnoszących się do demokracji, która traktowana jest jako:

- coś więcej niż system rządzenia, wybory, praktyka podążania za wolą większości, ale jako moralny ideał, sposób życia jednostkowego i wspólnotowego, **ponoszenia odpowiedzialności, troski o innych znajdujących się w mniejszości**, negocjacji, tolerancji a przede wszystkim uczestniczenia w tworzeniu dobra dla wszystkich, słuchania innych, także dzieci, wyrażającego się **w odpowiadaniu na ich indywidualne oczekiwania, potrzeby, zdolności**;
- akceptowany ustrój polityczny, który tworzy podstawy, ale wyraża się i realizuje dzięki demokracji społecznej, oddolnej, bez niej jest ona pusta, pozorna, staje się tylko sloganem bez pokrycia.

A zatem demokracja musi wyrażać się w specyficznych, charakterystycznych dla niej sposobach relacji z innymi opartych na wzajemności, równorzędności, partnerstwie, pomocności, uznaniu odmiennych poglądów i wartości, ponoszeniu odpowiedzialności za innych, poszanowaniu „uporczywej swoistości miejsca” tworzonej przez stale renegotjowane reguły, znaczenia, cele i sposoby ich osiągnięcia.

Natomiast demokratyczne eksperymentowanie, rozumiane jako praktyka zastosowania tych założeń, jest miejscem **możliwości, gdzie dochodzi do inicjowanego oddolnie wspólnego działania w przestrzeni edukacyjnej** dla wszystkich podmiotów: dzieci, rodziców nauczycieli. Przestrzeń ta jest otwarta i empatyczna, bez wcześniej restrykcyjnie określonych efektów, charakteryzuje ją troska o dobro dzieci i ich rodziców, o nauczyciela i warunki jego pracy. Podkreśla się w niej znaczenie uczestnictwa i tolerancji dla odmienności, sprzyjające innowacjom, eksperymentowaniu, tworzeniu środowiska uczenia się dla i przez konkretne dzieci, rodziców i nauczycieli. Mogą w niej dochodzić do głosu różne poglądy na temat edukacji, różne systemy wartości, tradycje i wierzenia, odzwierciedlające „ducha miejsca”, w jakim działają. Taka instytucja edukacyjna jest raczej „stawianiem się” niż „byciem”, czyli ewoluująca wciąż dynamiczną strukturą (Dubos 1986:77).

„Krajobrazy i cywilizacje, tak jak ludzi, zdradzają specyficzne cechy. Zmieniając się wraz z upływem czasu zachowują jednak swój niepowtarzalny charakter wynikający głównie z warunków, w których powstawały, a także czynników oddziałujących na nie w toku dalszej ewolucji. Określenia *genius loci* czy „duch miejsca” symbolizują ukryte zazwyczaj pod powierzchnią rzeczy siły lub struktury, które decydują o niepowtarzalnym charakterze każdego miejsca” (tamże: 26) i każdej osoby.

3. Integracja działań na poziomie egzo- i makrosystemowym jako przykład *community of practice*

Autor *The twelve who survive*, R. Myers (1992), wskazuje jeszcze na inną, niż omówione poprzednio, cechę instytucji. Jest nią nie tylko jej zindywidualizowanie w sensie tworzenia i podzielenia przez inicjatorów (lokalną wspólnotę, rodziców, nauczycieli) jej tradycji, systemu wartości, religii, uwarunkowań społecznych, ale także **konieczność integracji działań różnych instytucji** z nimi powiązanych i je wspierających. Można powiedzieć, że R. Myers nie poprzestaje na poziomie mikro i mezosystemu, czyli demokratycznego eksperymentowania, ale sięga do poziomu egzosystemu i makrosystemu, które wyróżnił U. Bronfenbrenner (1992) w teorii ekologicznego rozwoju człowieka. Integracja zatem oznaczać powinna – jego zdaniem – wspieranie działań, które są spersonalizowane, ponieważ odnoszą się do osoby, oraz zindywidualizowane, bo są związane z instytucją, czyli muszą odpowiadać na uwarunkowania społeczne oraz edukacyjne i etosowe potencjały społeczności, włączając ją zarazem w to działanie, które nie może być zdekontekstualizowane. Partnerstwo między różnymi organizacjami, chociaż niełatwe i wymagające określenia roli każdej z nich, sposobów komunikowania się i zakresu działania, uznane jest za pożądane na poziomie polityki nakierowanej na wsparcie rodzin z małymi dziećmi (zob. Karwowska-Struczyk 2014). Nie jest to relacja *top-down*, zachodząca z góry do dołu, ale odwrotna – *bottom-up*, czyli z dołu do góry, co oznacza zmianę podejścia automatycznego wsparcia (*supply-orientation*) na podejście, które można nazwać „na żądanie” (*demand orientation*). Jednak zdania na temat efektywności tej zmiany są podzielone i niezwyfikowane wystarczająco w badaniach i w praktyce (Moss 2009).

Na potrzebę takiej zintegrowanej, uwzględniającej uwarunkowania kontekstu społeczno-kulturowego i zindywidualizowanej opieki oraz edukacji wskazują także badacze prowadzący projekt *The El-barta child and family Project* w Kenii (Lanyasunya i in. 2001:28). W trakcie wieloletniego projektu ukierunkowanego na edukację dzieci nauczyli się oni, że jedyną drogą działania w trudnych pod wieloma względami warunkach (*harsh environment*) jest **zintegrowany program**, uwzględniający różne potrzeby fizyczne i psychiczne dziecka oraz obecne w środowisku rodzinnym i edukacyjnym tradycyjne sposoby opieki nad dzieckiem i rodziną, a więc to, co ta społeczność uznaje za ważne w wychowaniu dzieci, jej **indywidualna zbiorowa tożsamość, cechy specyficznej, niepowtarzalnej community**.

R. Myers (1992) krytykuje dotychczasowe niepowiązane działania, które sprawiają, że dzielimy na kawałki dziecko i dorosłego, zgodnie z systemem podziału władzy wykonawczej: kto inny zajmuje zdrowiem dziecka, kto inny jego edukacją i opieką, kto inny kształceniem nauczycieli. W związku z tym R. Myers zaproponował swój własny model zintegrowanej, holistycznej opieki i edukacji dla dzieci, który obejmowałby całe dziecko, w jego społeczno-kulturowym uwarunkowaniu. Autor dyskutuje z podejściem, które w potocznym dyskursie nazywa się resortowym, i uzasadnia powołanie jakiejś instytucji czyniącej to sposób holistyczny, np. ministerstwa dzieciństwa, integrującej różne działania związane ze zdrowiem, edukacją małego dziecka i opieką nad nim. W pewnym sensie jest to koncepcja zbliżona do kierunków debaty prowadzonej obecnie w ramach Unii Europejskiej, które koncentrują się na dostarczaniu wysokiej jakości, holistycznej, kompleksowej, zintegrowanej, międzyresortowej oraz inkluzywnej edukacji i opieki dla dzieci (Herczog 2012)

Tabela 1. Zintegrowane i zindywidualizowane podejście do opieki i edukacji dziecka

| Wymiar horyzontalny: cechy programu | Wymiar wertykalny: cechy dziecka | Wymiar horyzontalny: instytucje wspomagające |
|--|---|---|
| Koncentracja na dzieciach ryzyka | Edukacja wczesnoszkolna | Wspieranie dziecka, praca pedagogiczna |
| Podejście holistyczne i zindywidualizowane | Przedszkole | Wspieranie/ kształcenie opiekunów i nauczycieli |
| Uczestnictwo i innowacyjność lokalnej społeczności | Wczesne dzieciństwo | Wzmacnianie rozwoju inicjatyw społecznych |
| Spójność kulturowa: „swoistość miejsca” | Wiek niemowlęcy | Wzmacnianie instytucji |
| Nawiązanie do istniejących zasobów | Okres prenatalny | Pogłębianie wiedzy, świadomości społecznej |
| Jakość i koszt | Status zdrowotny przyszłej matki | |
| Maksymalizacja podaży form opieki i edukacji | Wizja dziecka i roli rodziny = wizja instytucji (instytucjonalizacja dzieciństwa) | |

Źródło: Opracowanie własne na podstawie (Myers 1992:85).

R. Myers (1992) wyróżnia w swojej koncepcji dwa wymiary: wertykalny i horyzontalny, które mogą być potraktowane jako pola działania *community of practice*. Pierwszy z nich określa dynamikę i zróżnicowanie faz rozwoju dziecka, zgodnie z którymi inne potrzeby, możliwości i oczekiwania ma dziecko w okresie prenatalnym, noworodkowym, niemowlęcym, przedszkolnym, ale – jak wiadomo – istnieje między nimi ścisła zależność, ponieważ cały czas to jest to samo – chociaż rozwijające się i zmieniające się – dziecko. Inne potrzeby mają też dzieci z rodziny doświadczającej ubóstwa, alkoholizmu rodziców, wielodzietnej czy nuklearnej, innej kultury, grupy narodowościowej. Różnorodność rozwijających się tożsamości jest bogactwem, ale zarazem wyzwaniem dla wspólnoty (CofP) w dochodzeniu do kompromisu, wzajemnego zrozumienia, budowania zaufania. Wymiar ten kieruje uwagę na jeszcze inny ważny aspekt związany z oddziaływaniem instytucjonalnym, zwłaszcza z jego spójnością i ciągłością kontynuowania kariery edukacyjnej, co – jak wskazują wyniki ostatnich badań – odpowiada za trwałość efektów edukacyjnych i osiągnięć rozwojowych konkretnego dziecka. Z badań tych wynika, że większa spójność oraz powiązanie celów, treści i metod oddziaływania programu *Head Start* i obowiązkowego rocznego wychowania przedszkolnego dla dzieci 5-letnich (*kindergarten*) przyniosła bardziej pozytywne rezultaty edukacyjne dla dzieci (zob. Grunewald 2016).

Natomiast kolejny wymiar koncepcji R. Myersa (1992) ma charakter horyzontalny. Pierwszy jego aspekt odnosi się do instytucji wspierających, uzupełniających główną instytucję zajmującą się dzieckiem w danym okresie rozwojowym, czyli dom rodzinny, żłobek, przedszkole, szkołę. Drugi zaś dotyczy cech charakteryzujących ich zróżnicowane podejścia. Wszystkie trzy wymiary – wertykalny i dwa horyzontalne – powinny tworzyć jeden wspólny zintegrowany system.

Pierwszy z wymiarów horyzontalnych definiuje 5 uzupełniających się obszarów działania, oferowanych przez różne podmioty, które wspomagają instytucje edukacji i opieki, a dzięki temu wspierają dziecko w jego rozwoju. Odwołują się one do innych środowiskowych czynników mających wpływ na rozwój dziecka i przybierają następujący kształt:

- A. Działania podejmowane przez samą instytucję opieki i edukacji, realizującej w różnym zakresie określone funkcje edukacyjne, w tym indywidualizację działania, zaliczaną do mikrosystemu, oraz komunikowanie się z domem rodzinnym – mezosystemem.
- B. Rozwiązania włączające rodzinę i opiekunów, które pozwalają dzięki nabywanej wiedzy i umiejętnościom na podnoszenie jakości opieki i edukacji w instytucji oraz w domu rodzinnym, a także w obszarze interakcji nauczyciela z rodzicami i dzieckiem – mezosystemem.
- C. Działania zmierzające do doskonalenia warunków istniejących w lokalnej społeczności, by ograniczyć ich niekorzystny wpływ na rozwój dziecka. Polegają one na wyzwalaniu lokalnych inicjatyw, uczestniczeniu różnych organizacji w poprawie warunków środowiskowych, korzystaniu z wiedzy i umiejętności członków społeczności, tworzeniu struktur demokratycznych podejmujących wspólne działa-

nie i tworzących płaszczyznę do negocjacji z innym podmiotami, co wpisuje się w gzosystem.

- D. Wzmacnianie potencjalnych sił tkwiących w różnych instytucjach zajmujących się realizacją trzech pierwszych działań w obszarze ich ukierunkowania na samo dziecko, na jego opiekunów i na społeczność lokalną. Jak pisze R. Myers (1992), aby mogły być one realizowane, wymagają zasobów ludzkich, materialnych i finansowych, zapewniających planowanie, organizowanie, upowszechnianie i ocenę proponowanych działań, które mieszczą się zarówno w egzo- jak i makrosystemie.
- E. Upowszechnianie wiedzy psychologicznej i pedagogicznej wśród decydentów oświatowych, nauczycieli, rodziców, zwiększającej poziom świadomości społecznej na temat rozwoju i edukacji dziecka oraz związanych z nim oczekiwań i wymagań adresowanych do różnych agend.

Każdy ze wskazanych komponentów omawianej koncepcji odnosi się do tworzenia warunków wspomagania dobra dziecka, jednak ich bezpośrednie cele są nieco inne. Na przykład działania instytucji ukierunkowane na wspieranie rozwoju dziecka oznaczać mogą dbałość o jego zdrowie fizyczne i psychiczne, przetrwanie (*survival*), całościowy rozwój, socjalizację, opiekę, specyficzną terapię, gdy jest potrzebna, a także likwidację nierówności społecznych czy rozwijanie uzdolnień. Z kolei celem działań włączających rodziców i opiekunów będzie zwiększanie przez nich wiedzy na temat rozwoju i edukacji dziecka, zmiana nastawienia wobec samych siebie i roli, jaką pełnią w instytucji, a także modyfikacja postaw oraz doskonalenie praktyk wychowawczych, edukacyjnych i socjalizacyjnych. Natomiast działania ukierunkowane na społeczność lokalną – liderów, samorządy, oznaczają zwiększanie ich wiedzy i umiejętności oraz mobilizowanie do działania, zwłaszcza zmiany warunków życia rodzin z małymi dziećmi.

Na drugi wymiar horyzontalny składają się cechy charakteryzujące program, który realizuje zasadę równego dostępu do edukacji zgodnie z zasadą, że każde dziecko ma prawo do realizacji swoich potencjałów. Ten jest punkt wyjściowy jest realizowany w różny sposób ze względu na odmienne możliwości dostępu do dobrej jakości instytucji oraz rozumienia tego, co oznacza ów potencjał. W niektórych kulturach będzie to zdolność przystosowania do zastanych warunków, w innych – dokonywanie zmian, autonomia, niezależność, indywidualizm, a jeszcze gdzie indziej – nacisk na solidarność społeczną i niesienie pomocy najbardziej potrzebującym. Drugi wymiar horyzontalny charakteryzują zaprezentowane poniżej cechy programu:

A. Niezależnie od prawa każdego dziecka i jego rodziny do adekwatnej do potrzeb opieki i edukacji, priorytetem ukierunkowującym działania wielu programów obecnie realizowanych w wielu krajach są dzieci i rodziny żyjące w warunkach zagrażających ich rozwojowi, czyli dzieci i rodziny grupy ryzyka najbardziej potrzebujące różnego rodzaju wsparcia (ubóstwo materialne, kulturowe, imigranci, mniejszości narodowe). Przykładem takich działań jest *The Chicago Child Parent Centers Project* (Reynolds i in. 2004), który świadczy o tym, że komponent wsparcia rodziców realizowany przez przedszkole zachęca ich do

wspierania szkolnej kariery dziecka i podejmowania bardziej właściwych decyzji w tym zakresie. Badania ex-post wskazują na trwałość tych korzystnych efektów aż do 28 roku życia dziecka (Reynolds i in. 2011). Jak wskazują inne liczne badania, programy wsparcia dla rodziców (*parenting support programmes*), które wspomagają ich w tworzeniu bezpiecznego, stymulującego rozwój środowiska uczenia się, pomagają dzieciom w rozwoju umysłowym, językowym i społecznym (Engle i in. 2011). Natomiast w Europie jedno na czworo dzieci poniżej 6 roku życia żyje w biedzie, zagrażającej jego społecznej i kulturowej asymilacji z powodu biedy (Eurydice 2014). „Polska, ze stopą ubóstwa dzieci w wysokości 22% znalazła się wśród zdecydowanej większości krajów unijnych, w których zasięg ubóstwa wśród dzieci przekracza odpowiedni wskaźnik dla ogółu społeczeństwa, wynoszący w roku 2008 dla Polski 17% (ubóstwo relatywne)” (Tarkowska b.d.). Ubóstwo i społeczne wykluczenie zazwyczaj powiązane są z licznymi czynnikami ryzyka mającymi negatywny związek z rozwojem dziecka. Są one definiowane za pomocą cech samego dziecka (wagi dziecka w momencie narodzin, wskaźnika śmiertelności, stanu zdrowia, wyżywienia); cech kobiety (jej edukacji, stanu zdrowia, wyżywienia, wieku pierwszego porodu, warunków pracy i płacy); cech rodziny i systemu wsparcia (wielkość i struktura rodziny, zatrudnienie i wynagrodzenie, pomoc socjalna, dostępność alternatywnych form opieki i edukacji); oczekiwań wobec dziecka, jego wychowania i edukacji (wyżywienie, nawyki zdrowotne, żywieniowe, sposoby komunikowania się, podział władzy, filozofia edukacji); bardziej generalne socjoekonomiczne uwarunkowania (poziom analfabetyzmu, dostęp do bieżącej wody i kanalizacji, służb medycznych, sytuacja finansowa państwa). H. Weiss (za: Grunewald 2016) relacjonuje, że szóstoklasiści w USA, pochodzący z klasy średniej, mają za sobą 6000 godzin więcej doświadczeń edukacyjnych niż dzieci z klas ubogich (*poverty*). Dane te obejmują czas, jaki rodzice poświęcają na wspólną lekturę z dziećmi, uczęszczanie dzieci do przedszkola, ich udział w zajęciach pozalekcyjnych i pozaszkolnych, wyjazdach wakacyjnych, wycieczkach itd. Różnica w zakresie tych doświadczeń ma związek z osiągnięciami szkolnymi dzieci z tych dwóch grup.

B. Podejście holistyczne do rozwoju dziecka zakłada współdziałanie wszystkich omawianych wcześniej podmiotów, w tym (1) zintegrowaną edukację nauczycieli, nieograniczającą się do kwalifikacji w zakresie wybiórczej stymulacji określonych sfer a zaniebdaniu innych; (2) zintegrowane wzmacnianie lokalnych społeczności poprzez popularyzowanie wiedzy, że poprawa warunków zewnętrznych sama przez się nie oznacza zmiany w rozwoju dziecka, ale wymaga innych działań dorosłych, np. ich motywacji do wspierania rozwoju i edukacji dziecka. Z kolei wzmacnianie instytucji może oznaczać dostarczanie wiedzy na temat zdrowia dzieci oraz ich rozwoju psychospołecznego. W końcu zmiany w świadomości zbiorowej zmierzają ku tworzeniu nowego etosu.

Dotychczasowe rozwiązania oznaczające troskę o zdrowie dzieci, warunki sanitarne w instytucji, zapobieganie przemocy w rodzinie, jeśli nie uwzględnia perspektywy holistycznej, mogą okazać się jednostronne i niewystarczające. Prawdziwe partnerstwo oznacza bowiem mobilizację całej lokalnej społeczności i jej uczestniczenie we wszystkich

etapach tworzenia programu, czyli jego projektowaniu, realizowania wynegocjowanych założeń oraz ewaluacji. Partycypacja i społeczna odpowiedzialność za kształt instytucji może być łączona z finansowaniem zewnętrznym, czego przykłady znaleźć można w innych krajach, np. Reggio Emilia we Włoszech. Z kolei kształcenie nauczycieli może oznaczać kształcenie zwykłych „zjadaczy chleba” transmitujących wiedzę bez uwzględniania specyfiki środowiska, w jakim działają, lub kształcenie lidera zmiany współdziałającego z lokalną społecznością. Natomiast – jak wskazują badania – skuteczne doskonalenie zawodowe powinno być bezpośrednio powiązane z codzienną praktyką w placówce i zawierać dynamiczny komponent składający się z refleksji nad działaniem, obserwacji tego działania i udzielania na jego podstawie informacji zwrotnej oraz wsparcia pedagogicznego (*coachingu*), w którym treść doskonalenia powiązana jest z praktyką oraz dochodzi do wymiany między ekspertem i praktykiem. W ten sposób praktyka zyskuje uzupełnienie, zostaje zrekonstruowana, a więc tworzy się *community of practice*, w której sensy i znaczenia się zmieniają oraz pogłębiają. Trzeba sobie zdawać jednakże sprawę z tego, że jest to długi proces. Zachodzi wówczas, gdy członkowie wspólnoty zapoznają się z naturą realizowanych zadań, tworzą nowe rozwiązania doskonalące poprzednie, transferują je do nowych problemów. Proces wymaga zaakceptowania nowych praktyk przez wszystkich obecnych członków wspólnoty i ich następców oraz wypracowania skutecznych sposobów komunikowania się (Berragan-Ocana i in. 2012). Tylko wówczas możliwa jest poprawa jakości edukacji w instytucji, co wiąże się bezpośrednio z uczeniem się dzieci oraz ich doświadczeniami (Jensen i in. 2015; Olmsted, Montie 2001).

C. Plastyczność i dostosowanie programów do lokalnych uwarunkowań tego, co nazywamy kulturą środowiska i kulturą rodziny dziecka, wymaga od państwa, by stworzyło elastyczne, ogólne ramy działania umożliwiające zmiany dostosowawcze. Transmisja zewnętrznych, ustalanych przez ekspertów założeń i warunków działania może oznaczać ich niespójność z lokalnymi potrzebami, a nawet legitymizację edukacji globalnej (Kossak-Głowczewski 19x97). Współuczestnictwo lokalnej społeczności może oznaczać udział w konsultacjach, doradztwie, wzajemnym informowaniu, współpracy, a także stały dialog.

D. Zasada bazowania na dotychczasowych efektywnych rozwiązaniach w radzeniu sobie z problemami w dziedzinie opieki i edukacji dzieci jest wyrazem przekonania, że bardziej efektywne są programy wypróbowane lokalnie niż implantowane z zewnątrz, czyli obce. W obszarze tym wyróżnia się dwa podejścia: (1) konstruktywistyczne, bazujące na doskonaleniu praktyk obecnych w danej kulturze, i (2) kompensacyjne, zewnętrzne, opierające się na decyzjach i pomysłach ekspertów. Rzeczywiste zaangażowanie społeczności lokalnej można osiągnąć jedynie bazując na tym pierwszym.

E. Bez finansowej dostępności dla zainteresowanych rodziców wszelkie wysiłki nakierowane na zwiększenie liczby dzieci w różnych instytucjach lub formach organizacyjnych będą nieskuteczne. Dzieci z grup marginalizowanych, jak wskazują badania, często

korzystają z usług gorszej jakości, bo te lepsze są za drogie lub trudne w dostępie. Stres związany z ubóstwem i brakiem środków do życia zmniejsza motywację rodziców do troski o własne dziecko, może też prowadzić do zaniedbywania go, a nawet przemocy. Te negatywne efekty mogą zostać zniwelowane lub co najmniej złagodzone dzięki stworzeniu sieci społecznego wsparcia rodziny, a także wsparcia finansowego samej instytucji (Ackerman i in. 2004). Formy instytucji powinny być zróżnicowane i adresowane do specyficznych grup społecznych i dostosowane do określonych warunków lokalnych, np., potrzeb indywidualnych dzieci potencjalnie korzystających z tego typu usług, uwarunkowań społeczno-kulturowych, tradycji, poczucia tożsamości i oczekiwań rodziców. Mniej sformalizowane i mniej hierarchicznie ustrukturuowane instytucje nie muszą oznaczać gorszej opieki i edukacji pod warunkiem, że odpowiadać będą tym samym wymogom pod względem zapewnienia jakości w zakresie warunków pracy i płacy nauczycieli – głównych czynników za nią odpowiedzialnych, jak instytucje bardziej sformalizowane, do których jesteśmy przyzwyczajeni od wielu dziesięcioleci (Sylva i in. 2015).

4. Jak może wyglądać propozycja indywidualizacji i integracji oddziaływań?

Indywidualizowanie pracy z dzieckiem jest jedną z tych idei, której wcielenie w życie wymaga stymulującego jego indywidualny rozwój środowiska uczenia się: osobowego i fizycznego, aby mogło ono podejmować coraz większe wysiłki, by „tworzyć świat – świat zewnętrzny i świat konceptualny – w którym mogłoby odkrywać siebie” (Dubos 1986:75). R. Dubos (1986) konstatuje, że dzieci są różne, a każde z nich stara się wyszukiwać warunki życia, rozwoju i uczenia się najbardziej odpowiadające jego wrodzonemu potencjałowi, czyli swoją niszę rozwojową. Główną zaś metodą zapewnienia sobie różnego rodzaju doświadczeń i przeżyć, dzięki którym dziecko buduje swoją prywatną rzeczywistość, jest zabawa. Pomocą w tych dziecięcych zmaganiach ze światem zewnętrznym za pomocą zabawy powinna być zindywidualizowana, spersonalizowana edukacja. Jest to jedna z naczelnych zasad relacji nauczyciela z dzieckiem w wielu podejściach pedagogicznych i teoriach różnic indywidualnych. Chodzi więc o to, aby dawać dziecku szansę na ekspresję jego talentów i ponoszenie odpowiedzialności za ich rozwój, a więc wspomagać samoregulację emocjonalną i poznawczą. Uczenie się samoregulujące odnosi się do aktywnego procesu, w którym dzieci same ustalają cele własnego uczenia się, próbują je monitorować, regulować, kontrolować własne myślenie, motywację i zachowania, a wszystko to jest sterowane przez wyznaczone przez dziecko cele i cechy kontekstualne otoczenia (Pintrich 2000). „Ujawnianie siebie” i ekspresja zdolności samoregulacji w dużym stopniu zależą od środowiska uczenia się. Z kolei indywidualizacja, w której kładzie się nacisk na uczenie się samoregulujące powinna prowadzić do rozkwitu poczucia” ja”, jako podmiotu własnego działania, samosterownego i samoregulującego w relacji z innymi, poczucia odrębności i świadomości własnej indywidualności. Doświadczenie dzielenia się i negocjowania w świecie wyobrażonym to potencjalny kontekst rozmawiania

i uczenia się, dlaczego ludzie zachowują się tak a nie inaczej, a także eksploracji związku między stanami wewnętrznymi i zachowaniem.

Stawiam tezę, że zabawa kooperacyjna (wspólna) dzieci nie tylko sprzyja nabywaniu przez nie poczucia dobrostanu, ale także spełnia cechy *community of practice*. Charakteryzuje ją uczenie się sytuacyjne, które ma naturę społeczną i kolektywną oraz pochodzi z doświadczeń nabywanych w codziennych kontaktach, a więc z relacji społecznych, tworzonych w nich narracji i uzgadniania znaczeń. Powstające w zabawie interakcje i kooperacja (zabawy dramatyczne i kooperacyjne) oznaczają zdolności dzieci do „bycia razem w dążeniu do realizacji wspólnego celu”, do przeprowadzania coraz bardziej złożonych zabaw pod względem struktury i treści, wspomaganie powstających relacji i budowania wzajemnego zaufania. Zabawa jest spontanicznym samoorganizującym się systemem i sprzyja tworzeniu kapitału społecznego, tak jak definiuje go R. Putnam (2000):

„Podczas gdy kapitał fizyczny odnosi się do przedmiotów, kapitał ludzki do właściwości człowieka, kapitał społeczny odnosi się do relacji między ludźmi – sieci społecznych i norm społecznych, wzajemnego zaufania, jakie między nimi powstaje. W tym sensie kapitał społeczny jest bliski wartościom obywatelskim. Różnica między nimi polega na tym, że dopiero wtedy, gdy wartości obywatelskie zanurzone są w sieci wzajemnych relacji społecznych, tworzą kapitał społeczny. Społeczeństwa bogate w wartości obywatelskie akceptowane przez jednostki nie tworzą kapitału społecznego” (tamże:288–290).

Myślę, że nie będzie nadużyciem twierdzenie, że właśnie w zabawie dzieci tworzą relacje oparte na wzajemnym zaufaniu, gdy uzgadniają jej reguły, dzielą się rolami, dopasowują wzajemnie tworzone narracje. „Dziecko od pierwszej chwili życia postrzega otoczenie, gromadzi o nim informacje i wyrabia sobie wzory reagowania, które stają się trwałym składnikiem jego organicznego jestestwa” (Dubos 1986:75). Te doświadczenia wczesnego dzieciństwa zatracają się w latach późniejszych i potrzeba specjalnych zabiegów, aby je odświeżyć i wykorzystać ponownie w kreowaniu społecznej wrażliwości, zaufania i wzajemności w relacjach międzyludzkich. Jak pisze R. Dubos (tamże):

„... pomimo ograniczeń biologicznych i środowiskowych wyznaczników rozwoju osobowego (socjalizacja), które traktują człowieka jako bierny automat – produkt oddziaływań sił genetycznych i środowiskowych, a więc nieosobowo, istnieje jeszcze znaczny margines swobody tego, kim dziecko może się stać po dorostaniu o czym decyduje jego własna aktywność (...) O ile więc dość dobrze wiadomo, co jest konieczne, aby utrzymać organizm przy życiu, a co jest niedopuszczalne, jeśli ma nie zginąć lub ulec poważnemu okaleczeniu, o tyle w dziedzinie tego, co możliwe, istnieje znaczna swoboda i różne kultury szeroko wykorzystują przywilej decydowania o tym, co ich zdaniem jest wykonalne i co egzekwują jako konieczne. (...) A więc to, co „dziecku służy” – co jest dla niego możliwe – zależy w dużym stopniu od tego, czego się po nim w przyszłości oczekuje i gdzie” (tamże:74–76).

To, kim dziecko się staje, zależy także, a może przede wszystkim, od jego własnych twórczych działań, wolnej woli, jego autonomii i – chciałoby się dodać – od tego, na ile, ono

samo lub przy pomocy innych rodziców, nauczycieli, rówieśników potrafi się wyzwolić z „klatki socjalizacyjnej”, w jakiej żyje. Niestety „wbrew oficjalnej retoryce większość szkół, nie wyłączając uczelni wyższych, dąży przede wszystkim do przekazywania społecznych uwarunkowań, a nie do rozwijania indywidualności” (Dubos 1986:96). Indywidualizowanie pracy pedagogicznej polegałoby na udzieleniu wrażliwej i dyskretnej pomocy dziecku w urzeczywistnianiu jego własnej woli – niezagospodarowanego przez uwarunkowania wewnętrzne i środowiskowe potencjału, pierwiastka osobowego, jądra jego poczucia tożsamości.

Dlaczego indywidualizować? W pewnym stopniu odpowiedź na to pytanie już została zarysowana powyżej. Sięgając do innych, bardziej podstawowych źródeł, znalazłam wiele wyjaśnień na to pytanie w Biblii, w przypowieściach o pomnażaniu danych nam talentów, realizowaniu własnego powołania.

A więc naszym powołaniem – rodziców, nauczycieli i samych dzieci – jest odkrywanie danych nam talentów i działanie zgodnie z naszą wolną wolą, co również wynika z definicji osoby, przyjmowanej przez personalizm chrześcijański. Głosi ona, że:

„człowiek jest osobą, tzn. ma dyspozycje, chociaż ograniczone do intelektualnego poznania łącznie z samoświadomością i do **wewnętrznej wolności (autodeterminacji)**. Człowiek pozostaje osobą nawet w wypadku, gdy z jakichś racji, nie może tych możliwości w pełni realizować. Człowiek jest **osobą odrębną od innych**, ale jest włączony we wspólnotę ludzką i urzeczywistnia się w różnych relacjach z innymi. (...) Stąd człowiek (osoba) nie może być traktowany instrumentalnie jako rzecz, a tylko jako cel” (Chlewiński 1992:11–12).

Tylko relacja oparta na wzajemnym szacunku i zaufaniu między dzieckiem, jego rodzicami i nauczycielami może w pełni pozwolić im na rozwój własnej, niepowtarzalnej, indywidualności. Kwestie wzajemnego szacunku porusza J. Piaget, gdy nawiązuje do autonomii dziecka, dzieląc ją na poznawczą i uczuciową. Tworzy się ona tam, gdzie relacja oparta jest na szacunku wzajemnym, gdzie dzieci mają szansę na tworzenie mechanizmów samoregulacyjnych. Autonomia jest jak nawyk, uwarunkowana przez naturę, o którą dziecko walczy od urodzenia. Można założyć, że we wczesnych stadiach rozwoju a zwłaszcza w stadium przedoperacyjnym w większym stopniu, autonomia ukierunkowana na Ja, a więc oparta na relacji jednostronnej, ujawnia się bardziej. W stadium operacji konkretnych i formalnych, gdy dziecko reprezentuje bardziej zaawansowane strategie myślenia, a przede wszystkim jest w stanie kierować się zasadą, że inni mogą inaczej myśleć niż ono, mamy do czynienia z autonomią opartą na zasadzie wzajemności i dwustronnego szacunku. Poczucie autonomii emocjonalnej i rozumowania możliwe jest wówczas, gdy człowiek jest w stanie sam określać cele, kierunek swojego działania, dostrzegać i rozpoznawać własne i innych emocje oraz nimi sterować, gdy jest zdolny do samoregulacji emocjonalnej i poznawczej.

Powstaje jednak pytanie, co oznacza traktowanie człowieka jako celu. Porusza tę kwestię cytowany wyżej Z. Chlewiński (1992), który pisze:

„człowiek jest szczytowym przejawem bytu (...) przypisuje się bezwzględną wartość każdej osoby ze względu na nią samą, dostrzegając w człowieku byt nie tylko biologiczny, ale przede wszystkim taki, który wykracza poza naturę, historię” (tamże:11).

Jak można urzeczywistniać to przesłanie, biorąc pod uwagę szanse rozwoju, potencjalności dziecka w realnym, codziennym, szkolnym działaniu pedagogicznym? Poszukując odpowiedzi na to pytanie, sformułowałam dwie zasady:

Pierwsza zasada: oznacza dostosowanie procesu naszych oddziaływań do społeczno-kulturowych uwarunkowań miejsca, „uporczywej swoistości miejsca” (*genius locci*), czy cech *community of practice*. Chcę to wyraźnie podkreślić, ponieważ teza ta będzie miała znaczenie w dalszych moich rozważaniach. Jak pisze J. Bruner (2006), przedszkole i szkoła powinny być częścią kultury, powinny być zanurzone w kulturze pochodzenia dziecka. Szkoła nie może się zamykać na to, czego na zewnątrz niej dzieci doświadczają, a wszyscy zaangażowani w proces edukacji dziecka tworzą wyżej opisaną *community of practice*.

Z zasady tej wynikają dwie konsekwencje dla programów przedszkolnych i szkolnych: (1) konieczność akceptowania, jako zjawiska naturalnego, faktu lokalnego zakorzenienia instytucji, „swoistości miejsca” pochodzenia dziecka, zdarzeń, historii, narracji, którymi dzieci „karmione” są na co dzień; oraz (2) uwzględniania ich w działaniu pedagogicznym. Ta „obecność codzienności” w edukacji, jej ścisły związek z lokalnymi zdarzeniami, narracjami, tradycjami bardzo silnie akcentowane są w pracy w żłobkach i przedszkolach działających zgodnie z koncepcją Reggio Emilia. W tym kontekście przywołać można udział rodziców w projektowaniu budynku przedszkola dla ich dzieci (Vecci 2011; Karwowska-Struczyk 2011).

Jak wiadomo, lokalne kultury w ramach *community of practice* w różnym stopniu kładą nacisk na określone umiejętności, czas ich rozwoju, style i narzędzia poznawania, ważne dla nich wartości. To, co jest ważne i mniej ważne dla ludzi tam żyjących, często jest niespójne z oczekiwaniami szkoły, przyjętymi założeniami psychopedagogicznymi, uniformizującymi standardami, celami edukacyjnymi, gdy kwestie budowania kapitału społecznego są odsuwane na plan dalszy lub wcale nie są obecne.

Druga zasada: ochrona poczucia wartości i godności dziecka, czyli subiektywnego indywidualnego odczucia własnej wartości i akceptacji tego, kim jestem. Małe dzieci wyrażają je za pomocą zróżnicowanych zachowań, a składają się na nie cztery komponenty:

1. Poczucie tożsamości: Wiem, kim jestem.
2. Poczucie przynależności emocjonalnej: W razie potrzeby otrzymam wsparcie.
3. Poczucie wyjątkowości: Jestem niepowtarzalny.
4. Poczucie mocy: Wiele potrafię, dam sobie radę (Gordon, Browne 1993:458).

W procesie rozwoju poczucia wartości obowiązuje generalna zasada: poczucie wartości rozwija się w najwcześniejszym etapie, jako odpowiedź na otrzymywane informacje zwrotne: na naszą wartość wskazuje sposób, w jaki ludzie odpowiadają na nasze zachowania. Jeżeli ludzie doceniają nasz wysiłek, nasze osiągnięcia, odnoszą się do nas podmiotowo i z szacunkiem, konstruujemy pozytywne poczucie wartości, gdy traktują nas

instrumentalnie, przedmiotowo – efektem staje się zaniżone lub nawet niskie poczucie wartości, co ma znaczne konsekwencje edukacyjne i rozwojowe.

W swojej książce: *Psyche i edukacja*, B. Neville (2010) powołuje się na M. Ericssona, twórcę hipnozy klinicznej, amerykańskiego psychiatrę, pracującego z dziećmi, opisując przypadek dziecka mającego problemy z pisaniem:

„Erickson chętniej odwoływał się do opowiadań i metafor niż do teorii. Z pewnością też historie przypadków oddają charakter jego terapii lepiej niż rozbudowane objaśnienia. Zapisał kiedyś, jak poradził sobie z dzieckiem, które miało „trudności w nauce”. Chłopiec nie potrafił pisać, ściślej mówiąc nie potrafił pisać w ściśle konwencjonalny sposób. Umiał pisać wspak (często nasze dzieci wykonują zlecone im zadania „szkolne” inaczej niż my wyobrażalibyśmy je sobie), do góry nogami, od prawej do lewej. Rodzice i nauczyciel bez powodzenia wypróbowywali wszystkie strategie zakazów, kar i nagród. Ericsson rozpoczął terapię od uznania zdolności pisarskich chłopca za nadzwyczajne, jako że sprawnie pisał na trzy różne sposoby, podczas gdy on, doktor, tylko na jeden sposób. Natychmiast też z całą powagą przystąpił do uczenia się pisania wspak, prosząc dziecko, aby mu pomogło. By potwierdzić swoją wyższość nad doktorem, chłopiec rozpoczął naukę pisania w jeden jeszcze – konwencjonalny sposób, z satysfakcją, że – podczas gdy doktor wciąż mozolił się nad swoją drugą techniką pisania – on opanował już czwartą”² (tamże:85).

Cóż mówi nam ten przykład, co podpowiada nauczycielowi?

Po pierwsze, M. Erickson nie przeciwstawia się chłopcu, nie traktuje jak „niedorozwiniętego”, a wręcz przeciwnie – podkreśla jego walory, odwołuje się do jego poczucia kompetencji i poczucia wartości, tworzy sytuację, w której ani rodzice, ani nauczyciele nie mogą chłopca poniżyć, podkreśla bowiem jego umiejętności samoregulacji, traktuje osobowo. Bazuje na tym, co dziecko ma najlepszego i tworzy szanse wydobycia przez nie czegoś więcej, pozwala zająć pozycję dominującą – **tego, który naucza, formułuje cele dla własnego działania i kieruje się motywacją wewnętrzną.**

Po drugie, lekarz rezygnuje z dyrektywności i wymuszania na chłopcu umiejętności pisania, nie przekonuje, że musi się nauczyć pisać, jak czyni to pedagogika braku, niekompetencji, natomiast intersubiektywnie współodczuwa, stara się dziecko zrozumieć, nadając relacji między dorosłym i dzieckiem cechę równorzędności.

Po trzecie, bazuje na motywacji wewnętrznej i poczuciu dziecięcego sprawstwa: jeżeli potrafię pisać na trzy sposoby, potrafię także jeszcze na czwarty.

Po czwarte, terapeuta stwarza sytuację, w której chłopiec sam dochodzi (autosugestia) do sformułowania własnego celu, czyli chęci nauczenia się jeszcze jednego sposobu pisania, a nie traci przy tym poczucia wartości, lecz przeciwnie – jeszcze utwierdza się w nim.

Na koniec B. Neville (2010) pisze:

² Bardziej wrażliwy czytelnik oburzy się, że zastosowane przez M. Ericssona działanie to manipulowanie. Przyjmując taki punkt widzenia, terminem tym można byłoby określić niemalże każde działanie edukacyjne, także nauczanie.

„Kwestia nauki poprawnego pisania nie zostaje nawet wspomniana. Nade wszystko terapeuta – praktyk przyjmuje i poważnie traktuje układ odniesienia pacjenta i znajduje sposób by jego zachowanie uznać za wartościowe” (tamże:86).

Te zasady działania terapeuty najbardziej klarownie odzwierciedlają dynamiczne podejście do indywidualizacji, będące przeciwieństwem normatywnego standardowego. Sądzę jednak, że takiej intersubiektywności, empatycznego porozumienia, wrażliwości i równorzędności w interakcji brakuje wielu nauczycielom i rodzicom. A szkoda! Brakuje także dzieciom, bo ani szkoła, ani dom rodzinny nie przywiązują do nich wagi, ponieważ w naszej praktyce pedagogicznej normatywne podejście do dzieci jest oczywiste i akceptowane jako normalne.

Indywidualizacja dla wielu z nas, zwłaszcza praktyków, pozostaje pojęciem wysoce problematycznym. To najbardziej chyba wymagające merytorycznie, organizacyjnie i osobowościowo zadanie nauczyciela-praktyka, z czego, jak sądzą, wielu teoretyków, do których ja należę, nie zdaje sobie sprawy. Posługują się oni tym pojęciem niemalże jak sloganem, uważają je za truizm. A jednak zastosowanie zasady indywidualizacji rodzi wiele problemów i pytań, często natury moralnej, a także nie zawsze pożądaných konsekwencji. Dzieje się tak, gdy na przykład, mówiąc o indywidualizacji odwołujemy się do argumentów instrumentalizujących osobę, czyli logiki deficytu w zakresie czynników biologicznych, płci lub społecznych, albo logiki nadmiaru w przypadku dzieci szczególnie zdolnych. W dużym stopniu do przyjęcia takiej perspektywy przyczyniły się liczne badania wskazujące na powiązania wielu z tych czynników z osiągnięciami edukacyjnymi dzieci. Okazuje się też, że idee takiej pedagogiki odzwierciedlają pomysły na indywidualizację formułowane przez różne ośrodki, instytucje, przedszkola i szkoły. Realizowane w nich projekty w wielu przypadkach dotyczą właśnie tak specyficzniej rozumianej indywidualizacji, czyli odnoszą się do dzieci mających jakieś trudności szkolne. I tak jest ona również postrzegana w innych krajach (Alexander 2010).

Jedynym wyjątkiem w tym powszechnym nurcie nastawienia na deficyt i niedoskonałości dziecka są projekty ukierunkowane na indywidualizowanie pracy z dzieckiem zdolnym, w których podkreśla się to, czym pozytywnie wyróżnia się ono od innych. W tym kontekście powstaje jednak jeszcze jedno pytanie: na ile bazowanie na silnych stronach dziecka, sprzyjanie rozwojowi uzdolnień jednego z nich, nie powoduje cierpienia drugiego, w jakim zakresie rodzi rywalizację, konkurencję, „wyścig szczurów”, podwyższoną samoocenę z jednej strony, zaś z drugiej – zaniżoną. Nauczyciele borykają się z tym dylematem i często nie zwracają uwagi na różnice między dziećmi, promując tezę, że wszyscy jesteśmy jednakowi (Nimmo 1998). Pozostając w takim przeświadczeniu, **łatwiej jest transmitować wiedzę**. Choć takie postępowanie nie wywołuje antagonizmów między dziećmi, jednak tracą one znacznie więcej.

Do stygmatyzacji prowadzi przede wszystkim, pedagogika braku i normy wywodząca się z pewnych założeń psychologicznych i oczekiwań nauczycieli dotyczących możliwości intelektualnych dzieci. Na przykład w badaniach *IEA Preprimary Project* (Karwowska-Struczyk 2000), z analizy ich polskich danych wynika, że nauczyciele przedszkolni

adresują swoje działania przede wszystkim do dzieci z rodzin wysokiego statusu społecznego, od których spodziewają się uzyskać oczekiwaną przez siebie odpowiedź lub wykonanie stosownego działania. Takie praktyki powodują, że dzieci przez nauczyciela „odrzucone” coraz bardziej wycofują się z aktywności, coraz mniej są zaangażowane, otrzymują negatywnie wzmacniający ich działanie *feedback*, spada ich samoocena. A to utwierdza nauczyciela w jego oczekiwaniach formułowanych pod ich adresem. Mamy zatem do czynienia ze zjawiskiem potwierdzającym „samospełniającą się hipotezę”.

Obie logiki: braku i nadmiaru, łączy jedno – realizowane są w sposób stygmatyzujący dziecko z właściwymi tego konsekwencjami.

Stygmatyzacja może:

- A. Prowadzić do zaniżonego poczucia wartości, niskiej samooceny, traktowania dziecka jako niedorozwiniętego przez rówieśników, natomiast przez nauczycieli i rodziców uznawania go za balast, nieodpowiadający uprzednim wyobrażeniom na jego temat. „Nie jest tajemnicą – pisał J. Bruner (2006:61) – że szkoła bywa brutalna, jeśli chodzi o poczucie wartości dzieci, i że coraz więcej wiemy o ich podatności na zranienie w tym zakresie” Ponieważ dziecko przede wszystkim poszukuje akceptacji ze strony najbliższego otoczenia, to grozi mu w pewnej perspektywie czasowej wpływanie się w subkultury lub grupy nieformalne czy przejawianie nieakceptowanych zachowań.
- B. Łączyć się z poczuciem wyjątkowości i izolacji od grupy. Dzieci zdolne, przeciwnie do tego, co potocznie na ten temat wiemy, są również – jak pokazują badania – dziećmi nieszczęśliwymi, z zaniżonym poczuciem wartości, których możliwości rozwojowe są często w instytucji lekceważone lub niedostrzegane, bo wymagają od nauczyciela jakiegoś ponadnormatywnego zaangażowania (np. Povey 1993). Małe dzieci kochane i hołubione w dzieciństwie, kiedy dorastają, często mają poczucie odrzucenia – ze strony rodziny lub świata zewnętrznego. A te doświadczenia mogą odcisnąć swoje piętno i zniwelować wszelki pozytywny wpływ, którego doświadczyły wcześniej. Poczucie bezwartościowości, zwątpienia, buntu, w przypadku takich dzieci znacznie wcześniej je doświadczą i prowadzi ku nienawiści (do) samych siebie.

Indywidualizowanie w instytucji edukacyjnej nie oznacza „pochwały różnorodności”, ale często niestety pretensje o posiadane niedoskonałości lub doskonałości. Niewłaściwie prowadzone tworzy jeszcze większe podziały i przysparza cierpienia, a przecież nie o to chodzi, ale o prorozwojową wrażliwość dorosłych. To oni powinni zadbać, aby zróżnicowane umiejętności dzieci, kultura ich pochodzenia oraz czynniki społeczno-kulturowe „niszczące ich szanse życiowe” były dostrzegane i brane pod uwagę. Ten sposób myślenia można obserwować w Reggio Emilia we Włoszech i Amherst w stanie Massachusetts w USA. Dzieci postrzegane są jako źródło uczenia się „innego i innych” (Nimmo 1998:302). Ważną publiczną wiedzą jest świadomość silnych i słabych stron, zainteresowań, lubienia i nielubienia. Dzieci przyczyniają się do zmian jako eksperci, spontanicznie są zachęcane do korzystania z ekspertyz innych oraz przyczyniania się do

wiedzy i umiejętności innych, których zakres ich jest bardzo szeroki: od umiejętności sznurowania butów, poprzez użycie encyklopedii czy komputera. W triangulacyjnych badaniach w Wielkiej Brytanii personalizacja również postrzegana była w kontekście dobra wspólnego. W *Raporcie Children, their World, their Education...* (Alexander 2010: 297) czytamy: „uczenie się spersonalizowane oznacza koncentrowanie się na postępach jednej osoby, aby zmaksymalizować wysiłki pozostałych dzieci do uczenia się i osiągnięć edukacyjnych”. Gdyby zatem udało się tę zasadę „ucieleśnić” w codziennej praktyce pedagogicznej, być może, indywidualizacja procesu edukacyjnego pokazałaby swój prawdziwy sens i uzasadnienie.

Literatura

- Ackerman B.P., Brown E.D., Izard, C.E. (2004), *The relations between contextual risk, earned income, and the school adjustment of children from economically disadvantaged families*. „Developmental Psychology”, 40.
- Alexander R. (red.) (2010), *Children, their World, their Education. Final report and recommendation of the Cambridge Primary Review*. Londyn, Nowy Jork, Routledge, Tylor&Francis Group.
- Barragan-Ocsana A., Quijano-Solis A., Vega-Diaz G., Sanchez-Lara B. (2012), *Communities o practice: a focus from complex systems*. „International Journal of General Systems”, 41, 7.
- Ben-Arieh A. (2008), *Indicators and indices of children's well-being towards a more policy oriented perspective*. „European Journal of Education”, 43, 1.
- Bronfenbrenner U. (1992), *Ecological system theory*. W: R. Vasta (red.), *Six theories of child's development. Revised formulation and current issue*. Londyn i Filadelfia, Jessica Kingsley Publishers.
- Bruner J. (2006), *Kultura edukacji*. Kraków, Universitas.
- Camfield L., Streuli N., Woodhead M. (2010), *Children's well being in developing countries: a conceptual and methodological review*. „European Journal of Developmental Research”, 22,3.
- Chlewiński Z. (1992), *Dojrzała osobowość, sumienie, religijność*. Poznań, W drodze.
- Decanq K., van Ootegem L., Verhofstadt E. (2011), What if we vote on the weights of a multidimensional well being index? An illustration with Flemish data. „Working papers”, 2011/762. http://wps-feb.ugent.be/Papers/wp_11_762.pdf, 10.05.2016.
- Dubos R. (1986), *Pochwała różnorodności*. Warszawa, PIW.
- Engle P.L., Fernald L.C., Alderman H., Behrman J., O'Gara C., Yousafzai A., ... & Iltus S. (2011), *Strategies for reducing inequalities and improving developmental outcomes for young children in low-income and middle-income countries*. „The Lancet”, 378(9799). [http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736\(11\)60889-1](http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736(11)60889-1), 10.05.2106.
- European Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat (2014), *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe. Eurydice and Eurostat Report*. Luxembourg, Publications Office of the European Union.
- Frankiewicz W. (1997), *Kategoria „świata życia” w pedagogii Celestyna Freineta*. W: W. Frankiewicz, K. Kossak-Głowczewski (red.), *Pedagogia Celestyna Freineta a edukacja regionalna*. Gdańsk, Wydawnictwo UG.
- Gordon A., Williams Browne K. (1993), *Beginnings and Beyond*. Delmar Publishing INC.

- Grunewald R. (2016), *Sustaining early childhood education gains*. „Economist”. <https://www.minneapolisfed.org/publications/community-dividend/sustaining-early-childhood-education-gains>, 10.05.2016.
- Guskey T.R. (1995), *Professional development in education: in search in the optima-mix*. W: T.R. Guskey, M. Huberman (red.), *Professional development in education. New paradigms and practices*. New York, Teachers College Press.
- Herczog M. (2012), *Rights of the Child and Early Childhood Education and Care in Europe*. „European Journal of Education”, 47(4).
- Jensen B., Iannone L.R., Mantovani S., Bove C., Karwowska-Struczyk M., Wysłowska O. (2015), *Comparative review of professional development*. http://ecec-care.org/fileadmin/careproject/Publications/reports/report_-_Comparative_review_of_professional_development_approaches.pdf, 10.05.2106.
- Karwowska-Struczyk M. (2000), *Nisze ekologiczne a rozwój dziecka*. Warszawa, IBE.
- Karwowska-Struczyk M. (2011), *Edukacja przedszkolna. W poszukiwaniu innych rozwiązań*. Warszawa, Wydawnictwo UW.
- Karwowska-Struczyk M. (2011), *Reggio Emilia – pożądana filozofia i praktyka dla edukacji przedszkolnej*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 2 (14).
- Karwowska-Struczyk M. (2013), *Rodzice w przedszkolu-balast czy kolo ratunkowe?* W: E. Jaszczyszyn, J. Górnikiewicz (red.), *Środowiskowe i językowe konteksty edukacji dziecka w rodzinie, przedszkolu i szkole*. <http://docplayer.pl/4633940-Srodowiskowe-i-jezykowe-konteksty-edukacji-dziecka-w-rodzinie-przedszkolu-i-szkole.html>, 10.05.2016.
- Kossak-Główczewski K. (1997), *W poszukiwaniu źródeł realizacji poprzez edukację regionalną a pedagogia Freinet*. W: W. Frankiewicz, K. Kossak-Główczewski (red.), *Pedagogia Celestyna Freineta a edukacja regionalna*. Gdańsk, Wydawnictwo UG.
- Lanyasunya A.R., Lesolayia M.S., Neeto T., Kamau P., Senbeyeo M., Lowa L. (2001), *The El-barta child and family project. Community based early child care and development programme: an integrated approach*. Working Papers in Early Childhood Development 27. https://issuu.com/bernardvanleerfoundation/docs/the_el-barta_child_and_family_project/1, 10.05.2016.
- Lave J., Wenger E. (1991), *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge, University of Cambridge Press. <http://pubpages.unh.edu/~jds/CofPractice.htm>, 10.05.2016.
- Leavers F. (2000), *Forward to Basis! Deep-Level-learning and the Experiential Approach*, „Early Years”, 20 (2).
- Myers R. (1992), *The twelve who survived. Strengthening Programmes of Early Childhood Development in the Third World*. London, Routledge.
- Moss P. (2009), *There are alternatives! Markets and democratic experimentalism in early childhood education and care*. Working Paper No. 53. The Hague, The Netherlands: Bernard van Leer Foundation and Bertelsmann Stiftung.
- Neville B. (2009), *Psyche i edukacja. Emocje, wyobraźnia i nieświadomość w uczeniu się i nauczaniu*. Kraków, WAM.
- Nimmo J. (1998), *The child in community. Constraints from the early childhood lore*. W: C. Edwards, L. Gandini, G. Forman (red.), *The hundred language of children. The Reggio Emilia Approach-advanced reflections*. Westport, Connecticut, Londyn, ALEX PUBLISHING.
- Pintrich P.R. (2000), *The role of goal orientation in self-regulated learning*. W: M. Boekaerts, P.R. Pintrich, M. Zeidner (red.), *Handbook of self-regulation*. San Diego, CA: Academic Press.

- Olmsted P.P., Montie J. (2001), *Early Childhood Settings in 15 Countries. What are their structural characteristics?* Ypsilanti, High/Scope Press.
- Potulicka E., Rutkowiak J. (2009), *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Povey R. (1993), *Coping with unhappy clever children*. W: V. Varma (red.), *Coping with Unhappy Children*. London, Cassel.
- Putnam R. (2000), *Bowling Alone: The collapse and revival of American community*. New York, Simon & Schuster. <http://infed.org/mobi/social-capital>, 10.05.2016.
- Reynolds A.J., Temple J.A., Ou S.R., Arteaga, I.A., White B.A. (2011), *School-based early childhood education and age-28 well-being: Effects by timing, dosage, and subgroups*. „Science”, 333(6040).
- Robson S. (2011), *Developing thinking & understanding in young children. An introductory for students*. London, New York, Routledge, Tylor&Francis Group.
- Rogoff B. (1990), *Apprenticeship in thinking. Cognitive development in a social context*. Oxford, Oxford University Press.
- Sylva K., Ereky-Stevens K., Aricescu, A.M. (2015), *Curriculum Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care: Overview of European curricula and curriculum template*. Oxford, University of Oxford. http://ecec-care.org/fileadmin/careproject/Publications/reports/summaries/ExecutiveSummary_D2_1.pdf, 10.05.2016.
- Tarkowska E. (b.d.), *Ubóstwo dzieci w Polsce. Ekspertyza przygotowana w ramach projektu „EAPN Polska – razem na rzecz Europy Socjalnej”*. <http://www.eapn.org.pl/expert/files/Ubostwo%20dzieci.pdf>, 10.05.2016.
- Wenger E. (1999), *Communities of Practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Wadsworth B. (1998), *Teoria Piageta. Poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka*. Warszawa, WSiP.
- Vecchi V. (2011), *Art and Creativity in Reggio Emilia. Exploring the role and potential of ateliers in early childhood education*. London, New York, Routledge, Tylor & Francis Group.

* Więcej na temat projektu CARE: <http://ecec.care.org>. Artykuł bazuje na wynikach badań prowadzonych w ramach projektu Unii Europejskiej, CARE (Curriculum Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care (umowa 61338; PR7), na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego w latach 2014-2016. Realizacja projektu w Polsce była wspierana finansowo przez MNiSW w ramach środków finansowych na naukę (Praca naukowa finansowana z środków finansowych na naukę w latach 2014-2016 przyznanych na realizację projektu międzynarodowego współfinansowanego).

Ewa Jarosz

Uniwersytet Śląski w Katowicach
ewa-jarosz@post.pl

Cezary Kurkowski

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
cezary.kurkowski@uwm.edu.pl

„Różga i karcenie udziela mądrości...”¹. O społecznym micie przydatności bicia w wychowaniu

Summary

“The rod and reproof give wisdom...”.

The myth of the social usefulness of beatings in upbringing

The paper presents the problem of violence in upbringing from a historical and contemporary perspective. The reflection is focused on the situation in Poland – both in the past and today. A lot of historical resources indicate that violence in upbringing was a common reality for children in Poland from the Middle Ages and during the following centuries. Today in Poland violence in upbringing is banned in our law and although violent behaviours towards children are less popular and not as severe as in the past, still as a way of disciplining a child violence is in some forms socially accepted. The paper presents the results of the survey carried out in 2015 which is part of the monitoring which has been conducted by the Ombudsman for Children since 2011.

Słowa kluczowe: przemoc domowa, przemoc wobec dzieci, przemoc w wychowaniu, Rzecznik Praw Dziecka

Keywords: domestic violence, violence against children, violence in upbringing, Ombudsman for Children

Wprowadzenie

Od wieków karanie fizyczne uznawane było za skuteczny i uprawniony sposób dyscyplinowania dzieci i wpajania im posłuszeństwa a także wyrabiania prawego charakteru i kształtowania ich moralności. R. Altman (1960), podkreślał, iż stosowanie kar od niepaństwowych czasów było sposobem przywrócenia porządku lub jego wytworzenia, a tym samym pełniło szczególną rolę wobec dzieci, jako jednostek przygotowywanych do uczestnictwa w życiu społecznym, i było traktowane jako naturalny sposób urabiania ich do

¹ Cytat z: *Księga Przysłów* 29, 15. <http://biblia.deon.pl/rozdzial.php?id=539>, 26.05.2016.

wzoru osobowego panującego w społeczeństwie. Analizy historyczne prowadzone przez różnych autorów pokazują dobitnie, iż bicie stanowiło najbardziej popularną metodę wychowania w domach lub innych miejscach, w których uczono dzieci albo opiekowano się nimi (Davies i in. 2004). Kary cielesne były wręcz zalecane przez autorytety publiczne i moralne zarówno w czasach starożytnych, jak i nowożytnych. Dzieci bito tym chętniej i z tym większym zapałem, im bardziej sądzono, iż pomagają im to przełamać własną fizyczną i umysłową słabość oraz wrodzoną niedoskonałość. Kary fizyczne przybierały na przestrzeni wieków i kultur różne postaci, czasami graniczące z katowaniem, jak na przykład regularna chłosta (Badinter 1998: 40). Jedyne czasami, ze względu na wyjątkowo okrutną postać kar, apelowano o ich złagodzenie i ograniczenie.

W Polsce, podobnie jak i w innych społeczeństwach europejskich, bicie dzieci stanowiło przez całe wieki niepodważalne prawo, a wręcz powinność rodziców, opiekunów, nauczycieli i wychowawców. W kolejnych epokach historycznych zmieniało się jedynie natężenie i formy fizycznego karania dzieci, jednak sam sens jego spostrzegania i wykorzystywania jako efektywnej metody wychowywania dzieci w znaczeniu powszechnego aprobującego stanowiska społecznego nie został właściwie do dzisiaj podważony. Pomimo wielu zmian obyczajowo-kulturowych oraz działań, jakie podjęto na rzecz ograniczania zjawiska kar fizycznych w wychowaniu, w tym reform prawnych z wprowadzeniem zakazu kar cielesnych w wychowaniu na czele, społeczna aprobata bicia dzieci w celach wychowawczych wydaje się być nadal niepokojąco wysoka. Prowadzone w Polsce różne badania nad tym problemem pokazują powoli spadający, stale jednak zbyt wysoki odsetek akceptacji kar fizycznych. Wydaje się, iż jednym z istotniejszych czynników wspierających występowanie tegoż problemu jest społeczne dziedzictwo „czarnej pedagogiki” i społeczne dziedziczenie bicia. Proponujemy spojrzeć na ten temat w świetle szkicu o historii kar fizycznych oraz prowadzonych od kilku lat badań nad społeczną aprobata przemocy w wychowaniu, zleczanych przez Rzecznika Praw Dziecka.

Kary fizyczne w wychowaniu w perspektywie epok – szkic

O popularności kar fizycznych na ziemiach polskich można dowiadywać się dopiero z niektórych zapisów średniowiecznych. W tym czasie ich powszechne wykorzystywanie w naszym kraju, jak i w całej kulturze europejskiej podsycane było postrzeganiem dzieci jako istot z natury złych, grzesznych, amoralnych. Do takiej wizji dziecka w istotny sposób przyczynił się, jak wskazują niektórzy badacze (zob. Badinter 1998: 40–41), rozwój chrześcijaństwa a razem z nim koncepcja grzechu pierwotnego skontualizowana przez św. Augustyna. Bito, więc dzieci by wypędzić z nich zło, diabła, by uchronić je przed potępieniem. Bito je dla ich zbawienia. W chrześcijańskiej średniowiecznej Europie bicie dzieci argumentowano między innymi przekazem biblijnym. Na stronach tej Świętej Księgi kilkakrotnie znaleźć bowiem można opisy, które interpretowano jako zachęty do stosowania wobec dzieci kar fizycznych (Tarnowski 2001). Najbardziej wyróżniającym się pod tym względem zbiorem wersów w *Biblii* jest *Księga Przysłów*, zawierająca wskazania, typu:

„Ty go uderzysz różgą, a od Szeolu zachowasz mu duszę” (Prz 23,14);

„Karcenia chłopcu nie żałuj, gdy różgą uderzysz – nie umrze” (Prz 23,13);

„Nie kocha syna, kto różgi żałuje, i kto kocha go, w porę go karci” (Prz 13,24).

Zatem w imię zbawienia i dobra dzieci średniowieczni rodzice i wychowawcy, oraz ich kolejne generacje, sięgały chętnie po różgi i kije. Sięgano po nie także, by wybić dzieciom z głów skłonność do psot czy wrodzoną, jak uważano, głupotę, a także ogólnie – dla zapewnienia pomyślności życiowej dziecku. Bicie i surowe traktowanie dzieci było przejawem dbałości o nie, ich dobro i przyszłość. Czasami było również wyrazem troski o zdrowie dziecka, gdyż bito także w celach terapeutycznych, np. dzieci epileptyczne (Johnson 1990: 65).

Powszechność bicia dzieci w średniowiecznej Polsce opisał między innymi w 1898 roku G. Doliński w rozprawie z 1898 roku zatytułowanej *Jak u nas chowano dzieci*:

„Bat i różgi odgrywały w domowym wychowaniu wielką rolę. Ojciec św. Wojciecha różgi nie żałował. Różgę i trzciny przyjęły wieki średnie od Rzymian... istniało nawet przekonanie, że dziecko, które nie odebrało za przewinienia swoje za życia należytej kary, nie znalazło po śmierci wiecznego odpoczynku, jeśli dodatkowo na zwłokach nie wykonano jego zaniebanej kary” (tamże: 31).

Chętnie uznawano wówczas zasadę „różdżka napędza rozum do głowy”, dlatego:

„Wieki średnie były bez różnicy szarzy społecznej i dobrobytu... W niektórych klasztorach na pewne dni wydzielano chłostę wszystkim, winny czy niewinny. Była to generalna ekspiacyzacja grzechy niepopelnione” (tamże: 31).

J. Tazbir (2001: 19–33), który scharakteryzował sposób odnoszenia się do dzieci w okresie staropolskim, jako naznaczony wielką surowością, bezwzględnością i karami fizycznymi, podkreślał jednak, iż nie tyle wynikał on z żywionych do dziecka uczuć wrogości czy niechęci, co z uznawanego obyczajowo wzoru. Także w kolejnych stuleciach, czyli w XVI i XVII wieku, bicie dzieci, w tym regularna chłosta, nadal stanowiło powszechną praktykę wychowawczą. Tak było zarówno w Europie, jak i w kolonialnej Ameryce (zob. Gibson 1978; Greven 1990), tak było również w renesansowej Polsce. Analizy historyczne pokazują, iż nadrzędnym celem wychowania uznawanym powszechnie było wówczas formowanie właściwego charakteru dziecka a codzienną praktyką w tym względzie, stosowanie kar fizycznych. Nowa pozycja dziecka w Renesansie, polegająca na emocjonalnym zainteresowaniu nim i koncentracji uwagi na jego wychowaniu, spowodowały wręcz – zdaniem wielu badaczy – zaostrenie surowej dyscypliny wobec niego (Donnelly 2005). W tym czasie zalecano regularne biczowanie dziecka dla celów prewencyjno-wychowawczych (deMause 2001; Aries 1995). Prawo rodziców do surowego karania w niektórych państwach sankcjonowano wręcz w sposób formalny. Przykładem jest tzw. *stubborn child law*, czyli prawo wobec dzieci upartych uchwalone w 1646 roku przez Sąd Generalny w Massachusetts (Eisenberg 1981). Także w renesansowej Polsce surowe postępowanie

z dziećmi było powszechnym obyczajem. Uważano wówczas, iż ojciec dzieci miał „trzymać krótko” i być wobec nich srogim. Badacze wskazują nadto, iż im niższa była warstwa społeczna, tym większy był zakres władzy ojcowskiej i większa bezwzględność w jej sprawowaniu (Tazbir 2000). Jeden z renesansowych moralistów polskich, M. Wirzbięta radził rodzicom co do ich dzieci: „W srogości je chowaj i w karności, chcesz li po nich doczekać radości” (Tamże: s. 19).

W osiemnasto- i dziewiętnastowiecznej Polsce dzieci, podobnie jak w całej Europie, nadal licznie i często doznawały kar cielesnych. Co prawda ich surowość i natężenie nieco osłabły w stosunku do wcześniejszych wieków (Donnelly 2005), jednak dalej pozostawały one powszechną praktyką. Rodziców, którzy nie stosowali kar cielesnych wobec swych dzieci, wręcz napominano, iż skazują je na potępienie lub zatracenie i na marny los. Chętnie odwoływano się wówczas do jezuickiej zasady: „Jeden bity wart jest dziesięciu niebitych” (Bołdyrew 2009: s. 32). Kary cielesne zalecane były w popularnych wówczas przysłowiach i porzekadłach: „Dziecka bicie łatwi życie”, „Kogo rodzice różgą nie karzą, tego kat mieczem karze”, „Różdżką Duch Święty dziatki bić radzi, różdżka bynajmniej zdrowiu nie zawadzi” (tamże: s. 33–34). Nadal też bicie dzieci rekomendowały moralne autorytety (tamże) oraz, już wówczas popularne, poradniki na temat wychowania, z których kart nawoływano o surowość i karność w podejściu do dzieci.

Pod koniec XIX stulecia pojawiają się pierwsze zdecydowane głosy przeciwko biciu dzieci w celach wychowawczych. Pedagodzy, psychologowie oraz psychiatrzy wyrażali w tym czasie negatywne opinie na temat kar fizycznych a także okrutnych kar psychicznych uznawanych za środki wychowawcze. Do zmiany owej przyczyniły się znacząco prace Z. Freuda i A. Adlera, którzy krytykowali surowe kary i łamanie oporu dziecka siłą. Nadto Z. Freud na przykład podkreślał związek pomiędzy popularną jeszcze chłostą a późniejszymi schorzeniami i zaburzeniami psychicznymi (Marzec-Holka 1996: 15). Schyłek XIX wieku to także czas instytucjonalizacji działań na rzecz dzieci maltretowanych. Wzorem Ameryki również w Europie powstawać zaczęły towarzystwa zajmujące się ochroną dzieci przed okrucieństwem, pierwsze z nich pojawiło się w 1884 roku w Londynie. Zmieniała się też po części narracja dziewiętnastowiecznych podręczników wychowania. Często odnoszono się w nich krytycznie do bicia czy poszturchiwania dzieci, a zalecano wychowywanie przez „przyjacielskie upominanie, prowadzenie serdeczne i życzliwe”, jak pisał w 1874 roku jeden z ówczesnych pedagogów, L. Falkiewicz (za: Bołdyrew 2009: s. 36).

W początkach XX wieku w polskim społeczeństwie i w całej Europie nadal jednak powszechnie panowała ideologia i praktyka wychowania, w której posłuszeństwo dzieci było w istocie zasadniczym celem wychowywania, a wychowanie przy użyciu kar fizycznych, strachu i zakazów widziane było jako szczególnie skuteczne. Pomimo coraz bardziej intensywnych nawoływań pedagogów do rezygnowania z fizycznego karania dzieci, w praktyce wychowawczej było ono latach 20. i 30. minionego wieku zupełnie naturalnym zjawiskiem i bez wahania stosowano je tak w domach, jak i szkołach. Tę rzeczywistość wychowawczą następująco opisywały na przykład teksty publicystyczne:

„dziecko przeciętnego inteligenta i półinteligenta dostaje, kiedy już nie klasycznie różgą, to przynajmniej klapsy i szturchańce pomimo abominacji powszechnej do kar cielesnych” (za: Bóldyrew 2009: s. 36.). Wśród stosowanych w latach międzywojenny w Polsce środków wychowawczych, poza ciężkim karami cielesnymi, nadal znajdowała się regularna chłosta, chętnie wykorzystywano też zastraszanie, groźby, upokarzanie, wystawianie na pośmiewisko, społeczne izolowanie oraz publiczne zawstydzanie. Ideologia wychowania tamtych czasów sprowadzała się w gruncie rzeczy do jednej perspektywy, czyli eliminowania złych cech dziecka, a działania wychowawcze nastawione były niemal wyłącznie na korygowanie wadliwych zachowań i niepożądanych cech poprzez upokorzenia, wzbudzanie strachu przed biciem oraz biciem. A. Miller (Miller 1999: 77–78) nazywała ten system wychowania za Kathariną Rutschky „czarną pedagogiką”.

Kolejne, już powojenne lata 60. 70. i 80. minionego wieku przyniosły następne generacje dzieci wychowywanych zgodnie z przekonaniem, że: „Lanie jeszcze nikomu nie zaszkodziło” a „Tyłek nie szklanka”, chociaż w porównaniu do minionych epok natężenie kar fizycznych i ich postać wyraźnie złagodniały. Z pewnością przyczyniły się do tego dość popularne w tym czasie podręczniki dla rodziców, które eksponowały różne sposoby wychowawczego oddziaływania na dzieci i jednocześnie dyskredytowały ich bicie, jako sposób mało skuteczny i w gruncie rzeczy rozwijający w dzieciach złe cechy, w tym krnąbrność, upór oraz agresję. Nadal jednak, jak pokazywały to polskie badania z lat 80. i 90., w tym badania retrospektywne, dominująca część rodziców (zawsze przekraczająca 50%) wykorzystywała kary cielesne w wychowaniu (zob. Cichomski, Morawski 1999; Sajkowska, Siemaszko 1998; Fluderska, Sajkowska 2001).

Uznając wagę problemu, jaką w polskim społeczeństwie stanowi wymierzenie kar cielesnych, oraz na skutek międzynarodowych tendencji do wprowadzania zakazu dla wszelkich form przemocy wobec dzieci, liczne organizacje oraz środowiska zabiegały w Polsce o wprowadzenie, jako środka normatywnego, całkowitego zakazu wykorzystywania kar cielesnych. Po długich staraniach wprowadzono w 2010 roku do kodeksu rodzinnego i opiekuńczego, na drodze nowelizacji ustawy o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie (Dz. U. z 2010 r. Nr 125, poz. 842) następujący zakaz:

„Osobom wykonującym władzę rodzicielską oraz sprawującym opiekę lub pieczę nad małoletnim zakazuje się stosowania kar cielesnych”.

Polska była 29 w kolejności państwem na świecie, które wprowadziło całkowity zakaz stosowania kar cielesnych, jednak badania prowadzone w Polsce po 2010 roku ukazują, iż praktyki przemocowe są codziennością znacznej części polskich dzieci. Stosowanie kar cielesnych przez kolejne pokolenia oparte jest o transgeneracyjny przekaz oraz inne mechanizmy warunkujące go, w tym społeczną aprobatę kar cielesnych, która wydaje się być wdrukowana w przekonania społeczne. Obnażają to różne badania nad postawami wobec przemocy w wychowaniu oraz stosowaniem przemocy (zob. CBOS 2012; Włodarczyk, Makaruk 2013).

Znaczenie badania postaw społecznych wobec przemocy w wychowaniu

Współczesna wiedza o zjawisku przemocy wobec dzieci, w tym stosowania kar cielesnych, podkreśla, że dla jego występowania znaczenie podstawowe mają społeczno-kulturowe cechy społeczeństwa i środowiska. Wśród nich wymienia się normy obyczajowo-społeczne akceptujące lub rekomendujące posługiwanie się przemocą w wychowaniu oraz uznawanie kar cielesnych za skuteczną metodę wychowania (General Comment No. 8 2006). W ten sposób uwarunkowania przemocy wobec dzieci charakteryzował między innymi, niezwykle znaczący dla współczesnej percepcji tego problemu, światowy raport *World report on violence against children* (Pinheiro: 2006). Znaczenie społecznych postaw dla występowania problemu przemocy wobec dzieci pokazują też badania naukowe. W ich świetle społeczna aprobata dla przemocy w wychowaniu, w tym nawet dla tzw. łagodniejszych postaci przemocy, jak klapsy czy bicie, jest pozytywnie skorelowana z liczbą przypadków poważnego znęcania się nad dziećmi (Bussmann i in.: 2009).

Prezentowane w tym opracowaniu badania dotyczące postaw społecznych wobec przemocy w wychowaniu stanowią część monitoringu Rzecznika Praw Dziecka, który realizowany jest od 2011 roku (Jarosz, Nowak 2012). Badania przeprowadzone na początku września 2015 roku, do wyników których sięga niniejszy tekst, stanowiły piątą już edycję tego monitoringu i opierały się na stałej jego metodologii. Zostały zrealizowane jako badania surveyowe na reprezentatywnej próbie 1017 dorosłych Polaków metodą CAPI (poprzez bezpośrednie wywiady ankieterskie wspierane komputerowo). W próbie badawczej znalazło się 283 rodziców dzieci do 18 roku życia.

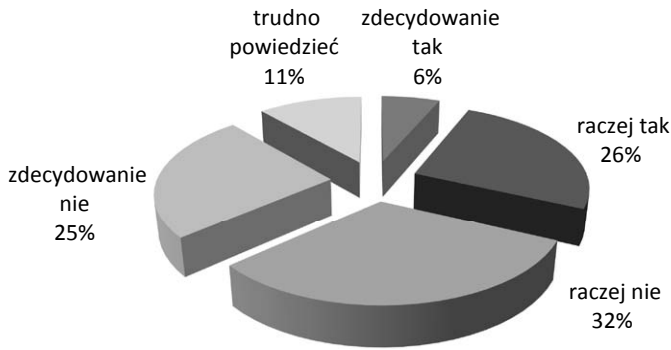
Cele badań z 2015 roku, podobnie jak we wcześniejszych edycjach monitoringu obejmowały między innymi: określenie poziomu społecznej akceptacji dla zachowań przemocy w stosunku do dzieci, takich jak uderzanie dziecka (klaps) oraz bicie dziecka (tzw. lanie), oraz określenie społecznego zakresu, w jakim bicie dzieci uznawane jest za metodę wychowawczą. Na te właśnie aspekty postaw społecznych wobec przemocy w wychowaniu proponujemy spojrzeć w niniejszym opracowaniu.

Zebrane dane² poddano analizie ilościowej a następnie opisowi statystycznemu oraz analizie statystycznej zależności postaw od cech indywidualnych badanych (test niezależności chi kwadrat). W celu określenia, czy zależność jest istotna statystycznie, z tablic rozkładu chi-kwadrat odczytano wartość statystyki χ^2 , przyjmując poziom istotności $\alpha=0,05$ dla określonych stopni swobody (*df*). Z kolei do sprawdzenia siły zależności rozpatrywanych cech posłużono się współczynnikiem V-Cramera.

² Dane zebrana na zlecenie Rzecznika Praw Dziecka agencja TNS Polska. Badania co roku przygotowuje i opracowuje w postaci raportu Ewa Jarosz. W skróconej wersji raport prezentują coroczne *Informacje RPD o przestrzeganiu praw dziecka w Polsce* (zob. <http://brpd.gov.pl/sprawozdania-z-dzialalnosci>, 25.05.2016)

Spoleczna akceptacja przemocy w wychowaniu – wyniki badań

Na podstawie uzyskanych danych można stwierdzić, iż w 2015 roku w Polsce aprobatą bicia dzieci w celach wychowawczych jest wysoka.

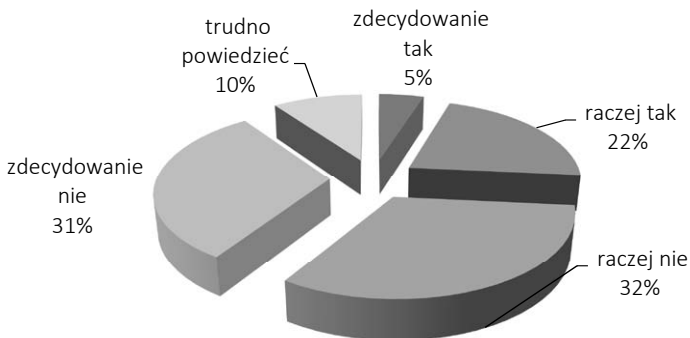


Wykres 1. Czy zgadza się Pan/i z następującym stwierdzeniem: tzw. „łanie” jeszcze nikomu specjalnie nie zaszkodziło (N = 1017)

Źródło: Badania na zlecenie RPD, 2015.

Chociaż dane pokazują, iż przeciwników bicia dzieci jest zdecydowanie więcej, w tym co czwarty badany w sposób zdecydowany neguje bicie dzieci, to jednak fakt, iż jedna trzecia społeczeństwa (32%) aprobuje to zjawisko, wydaje się być szczególnie znaczący z pedagogicznego punktu widzenia. Pozytywnym elementem obrazu danych jest fakt, że zdecydowanych zwolenników bicia dzieci jest stosunkowo niewiele (6%).

Szczególnie istotne z pedagogicznego punktu widzenia jest spojrzenie na aprobatę bicia w grupie rodziców dzieci do 18 roku życia. Analiza danych pokazuje, iż rzadziej nieco niż ogół społeczeństwa wyrażają oni aprobatę dla bicia dzieci a częściej są jego przeciwnikami.

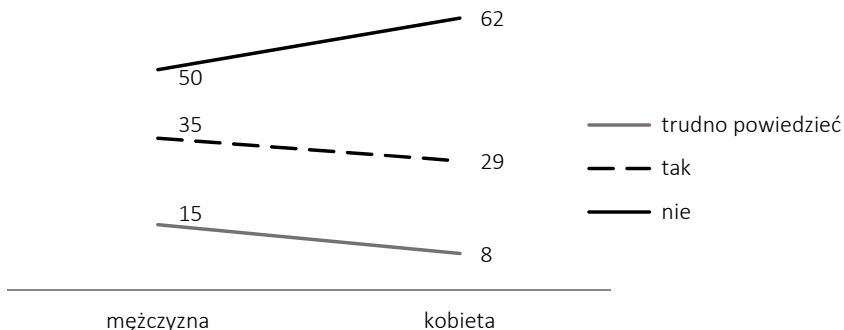


Wykres 2. Akceptacja bicia dzieci wśród rodziców dzieci do 18. r.ż. (N = 283)

Źródło: Badania na zlecenie RPD, 2015.

Poziom aprobaty bicia dzieci okazują się modyfikować pewne cechy indywidualne i społeczno-demograficzne. Następujące z **cech indywidualnych są skorelowane na poziomie istotnym statystycznie z aprobowaniem bicia dzieci:**

1. Kobiety częściej są przeciwne biciu dzieci.

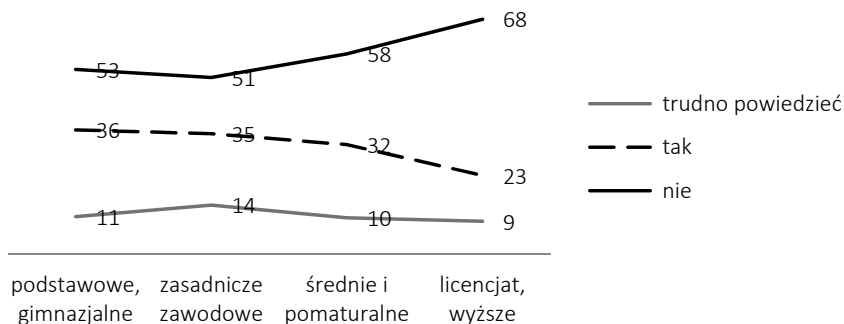


Wykres 3. Akceptacja bicia dzieci wśród kobiet i mężczyzn (dane w % dla N = 1017)

Źródło: Badania na zlecenie RPD, 2015.

Uzyskany wynik wskazuje na istnienie zależności statystycznej pomiędzy płcią a poziomem aprobaty bicia dzieci ($\chi^2 = 18,26$; $df = 2$; $p < 0,001$; $V = 0,13$).

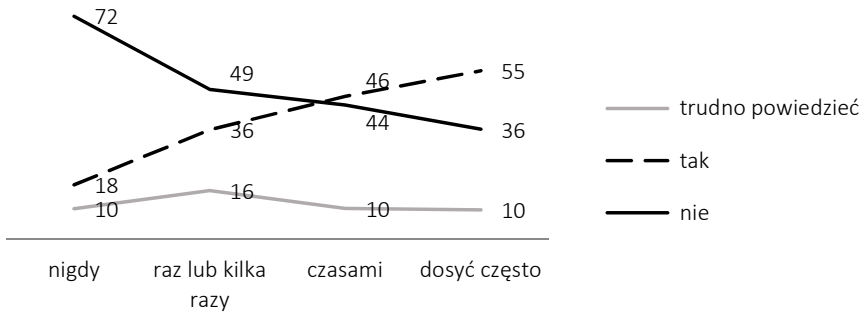
2. Częściej przeciwne biciu dzieci są osoby lepiej wykształcone.



Wykres 4. Akceptacja bicia dzieci a wykształcenie (dane w % dla N = 1017)

Źródło: Badania na zlecenie RPD, 2015.

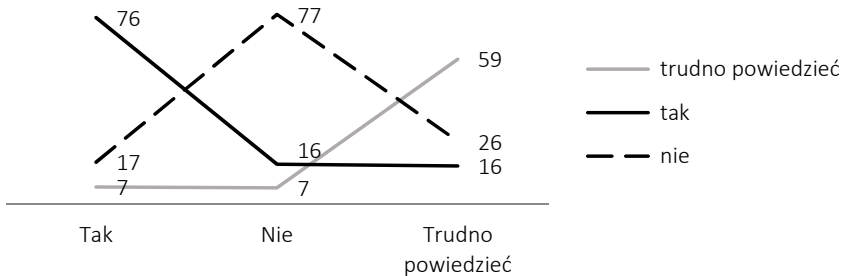
Uzyskany wynik obliczeń statystycznych wskazuje na istnienie zależności statystycznej pomiędzy aprobatą bicia a poziomem wykształcenia ($\chi^2 = 14,06$; $df = 6$; $p = 0,028$; $V = 0,08$).

3. Na aprobatę bicia dzieci wpływają osobiste doświadczenia przemocy w dzieciństwie.

Wykres 5. Akceptacja tzw. „lania” w zależności od doświadczania lania w dzieciństwie (dane w % dla N = 1017)

Źródło: Badania na zlecenie RPD, 2015.

Zależność ta okazała się być istotna statystycznie ($\chi^2 = 93,69$; $df = 6$; $p < 0,001$; $V = 0,29$). Można stwierdzić zatem, że im częściej sami badani doświadczali przemocy w dzieciństwie (tzw. lania), tym częściej takie zachowanie wobec dziecka aprobują.

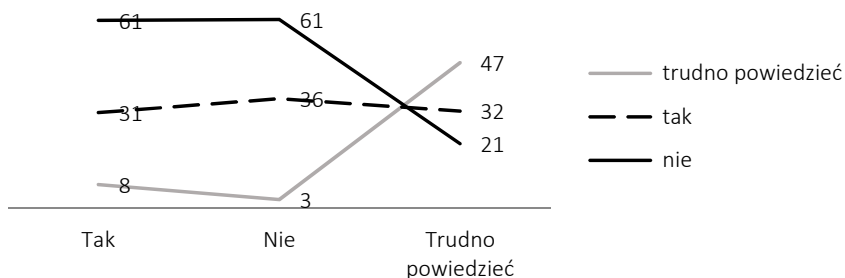
4. Aprobata bicia dzieci wydaje się też wyraźnie korelować z uznawaniem bicia za skuteczną metodę wychowawczą.

Wykres 6. Akceptacja tzw. „lania” a uznawanie bicia za skuteczną metodę wychowawczą (dane w % dla N = 1017)

Źródło: Badania na zlecenie RPD, 2015.

Obliczenia wykazały istnienie zależności statystycznej pomiędzy zmiennymi ($\chi^2 = 553,58$; $df = 4$; $p < 0,001$; $V = 0,52$).

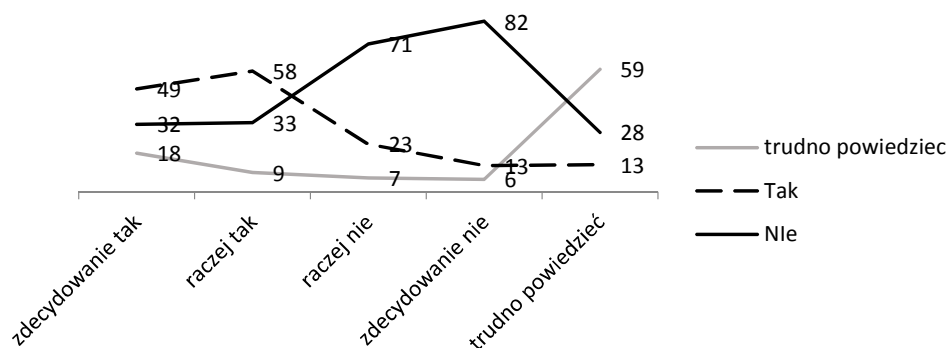
5. Odpowiedzi badanych różnicowało też przekonanie o tym, czy bicie dziecka jest prawnie zakazane.



Wykres 7. Akceptacja tzw. „lania” a przekonanie o istnieniu prawa zakazującego bicia dzieci (dane w % dla N=1017) ($\chi^2 = 178,05$; $df = 4$; $p < 0,001$; $V = 0,3$)

Źródło: Badania na zlecenie RPD, 2015.

W badaniu starano się także uchwycić różnice w postawach wobec przemocy w wychowaniu z **perspektywy płci dziecka**. Podstawą pomiaru w tej kwestii było pytanie o stopień akceptacji twierdzenia „Chłopcy częściej niż dziewczynki zasługują na to, aby dostać w skórę”. Wyniki uzyskane w tym pytaniu sugerują, iż większość badanych (56%) nie różnicuje akceptacji kar cielesnych w zależności od płci dziecka. Jednakże należy podejrzewać, iż w tej grupie badanych znaleźli się także ci, którzy uważają, że ani chłopcy ani dziewczynki nie zasługują na bicie. Z tego powodu postanowiono analizę odpowiedzi na pytanie o to, jakiej płci dzieci częściej zasługują na bicie, przeprowadzić tylko w grupie osób aprobujących lanie. Na wykresie są oni przypisani do odpowiedzi „Zdecydowanie tak” i „Raczej tak”.

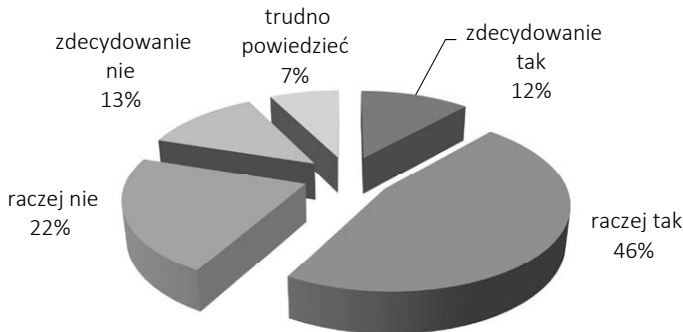


Wykres 8. Akceptacja stwierdzenia: chłopcy częściej niż dziewczynki zasługują na to, aby dostać w skórę a aprobatą lania (dane w % dla N = 1017)

Źródło: Badania na zlecenie RPD, 2015.

Jeśli skupić uwagę na grupie osób, które wyraziły ogólną aprobatę dla tzw. lania, to można dostrzec, iż częściej wśród nich występowały osoby, które uważały, iż chłopcy zasługują bardziej niż dziewczynki na bicie (49% w grupie zdecydowanych zwolenników bicia i 58% umiarkowanych zwolenników bicia). To oznacza, że w sytuacji aprobaty dla bicia dzieci widoczny jest profil płci dziecka, czyli częściej akceptowane jest bicie chłopców. Uzyskane różnice okazały się istotne statystycznie ($\chi^2 = 404,5$; $df = 8$; $p < 0,001$; $V = 0,45$).

Zdecydowanie bardziej kontrowersyjne opinie na temat dopuszczalności zachowań przemocy wobec dziecka dotyczyły uderzania dziecka, czyli tzw. klapsów, co ilustruje Wykres 9. W społeczeństwie polskim, podobnie jak w latach minionych, większość osób (58%) aprobuje takie postępowanie wobec dziecka. Jedynie, co trzeci Polak był przeciwny stosowaniu klapsów, w tym tylko co trzynasty badany (13%) wyrażał zdecydowaną dezaprobatę takiego traktowania dziecka. To oznacza, że niewielu jest tych, którzy są zdecydowanymi przeciwnikami uderzania dziecka.



Wykres 9. Akceptacja stwierdzenia: są takie sytuacje, kiedy trzeba dziecku dać klapsa (N = 1017)

Źródło: Badania na zlecenie RPD, 2015.

W rozkładzie danych można też zauważyć, że osób zdecydowanie aprobujących klapsy jest stosunkowo niewiele – to nieco częściej, niż co dziesiąty badany (12%), a niemal połowa badanych charakteryzuje się umiarkowaną aprobatą dla takich zachowań (odpowiedź „Raczej tak”). Z pewnością należy ten fakt interpretować pozytywnie, jednakże całość obrazu danych skłania raczej do smutnej konstatacji, że uderzanie dziecka jest zachowaniem, które nadal spotyka się w Polsce z wysoką aprobatą społeczną.

Biorąc natomiast pod uwagę grupę rodziców dzieci do 18 roku życia, zauważyć można, iż wśród nich poziom aprobaty dla klapsów jest minimalnie niższy niż w populacji ogólnej.

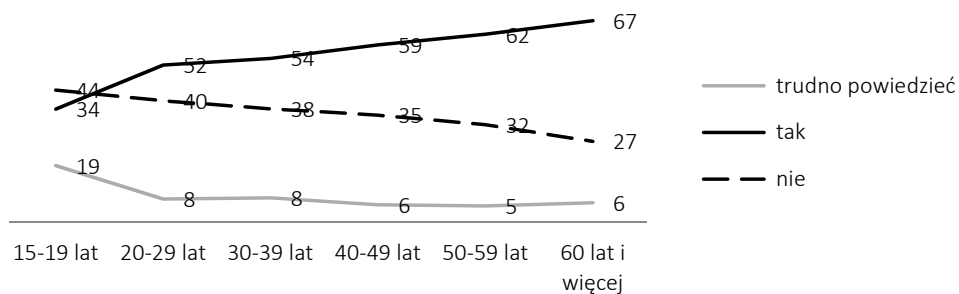


Wykres 10. Akceptacja klapsów wśród rodziców dzieci do 18 roku życia (N = 283)

Źródło: Badania na zlecenie RPD, 2015.

Z kolei analiza **wpływu cech demograficzno-społecznych na aprobatę uderzania dziecka wykazała modyfikacyjny wpływ następujących z nich:**

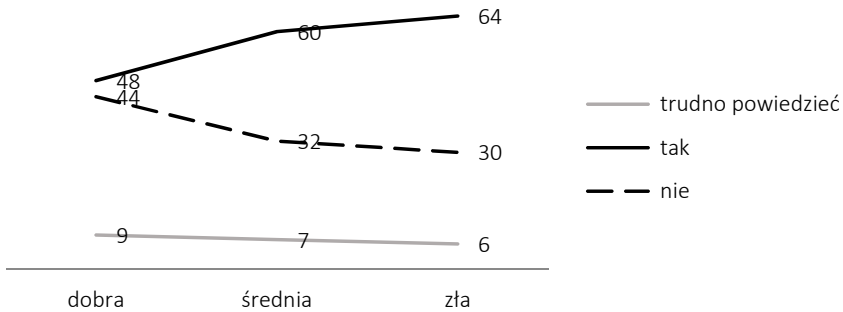
1. Osoby starsze częściej aprobują klapsy.



Wykres 11. Aprobatą klapsów a wiek (dane w % dla N = 1017)

Źródło: Badania na zlecenie RPD, 2015.

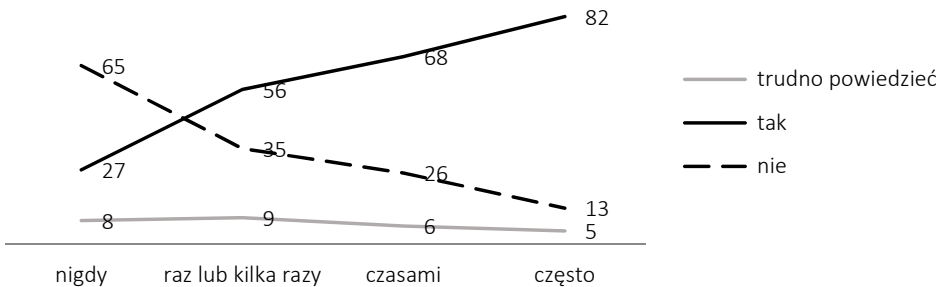
Wynik obliczeń statystycznych wskazuje na istnienie zależności statystycznej pomiędzy zmiennymi ($\chi^2 = 31,72$; $df = 10$; $p < 0,001$; $V = 0,12$).

2. Im gorsza ocena własnej sytuacji materialnej tym częstsza aprobata klapsów.

Wykres 12. Aprobata klapsów a ocena własnej sytuacji materialnej (dane w % dla N = 1017)

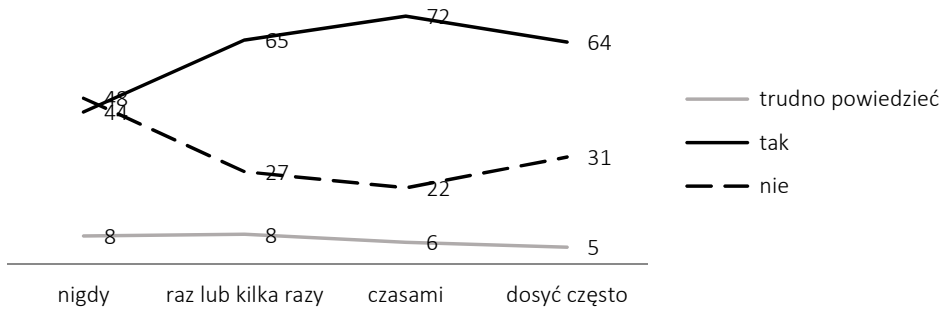
Źródło: Badania na zlecenie RPD, 2015.

Uwidoczniona zależność wykazuje istotność statystyczną ($\chi^2 = 13,64$; $df = 4$; $p = 0,008$; $V = 0,08$).

3. W wyraźny sposób na poziom aprobaty klapsów wpływa doświadczania podobnych zachowań w dzieciństwie (wykres 13). Im częściej badani osobiście doświadczali klapsów, tym częściej je aprobują.Wykres 13. Akceptacja klapsa a doświadczanie klapsów w dzieciństwie (dane w % dla N = 1017) ($\chi^2 = 133,17$; $df = 6$; $p < 0,001$; $V = 0,25$)

Źródło: Badania na zlecenie RPD, 2015.

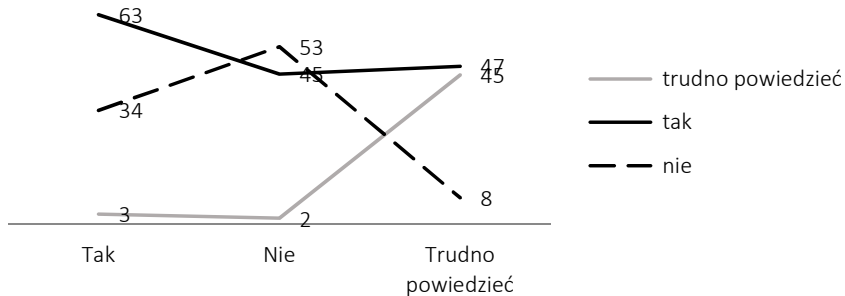
4. Częściej klapsy aprobują osoby, które doświadczały tzw. lania (wykres 14). Zależność ta jest w obu przypadkach istotna statystycznie.



Wykres 14. Akceptacja klapsa a doświadczenie lania w dzieciństwie (dane w % dla N = 1017) ($\chi^2 = 68,39$; $df = 6$; $p < 0,001$; $V = 0,19$)

Źródło: Badania na zlecenie RPD, 2015.

5. Wiedza o tym, iż bicie dziecka jest niezgodne z prawem nie zmniejsza aprobaty dla klapsów, co oznacza przede wszystkim, iż klapsy nie są spostrzegane, jako bicie dziecka, które jest zakazane prawem.



Wykres 15. Akceptacja klapsa a wiedza lub przypuszczenie istnienia prawa zakazującego bicia dzieci (dane w % dla N = 1017)

Źródło: Badania na zlecenie RPD, 2015.

Uzyskany wynik wskazuje na istnienie zależności statystycznej pomiędzy zmiennymi ($\chi^2 = 289,86$; $df = 4$; $p < 0,001$; $V = 0,37$).

Akceptacja bicia dzieci jako metody wychowawczej

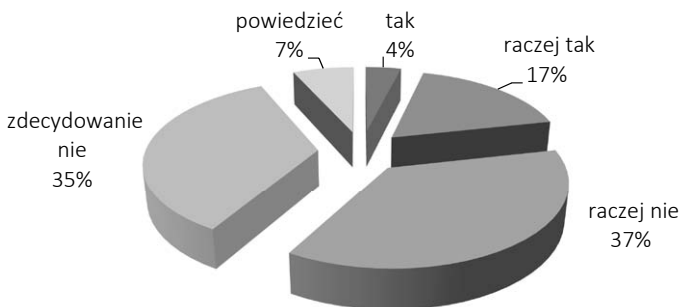
Przeprowadzone badania pokazują, że chociaż zdecydowana większość Polaków nie traktuje bicia, jako metody wychowawczej, to jednak aż co czwarty uznał, że jest to skuteczny sposób na dziecko. Przyglądając się bardziej szczegółowo uzyskanym danym, dostrzec można, że osób zdecydowanie uznających bicie za metodę wychowawczą było niewiele (4%), podczas gdy niemal jedna trzecia społeczeństwa jest mu zdecydowanie przeciwna.



Wykres 16. Akceptacja stwierdzenia: bicie dziecka jest w niektórych sytuacjach najbardziej skuteczną metodą wychowawczą (N = 1017)

Źródło: Badania na zlecenie RPD, 2015.

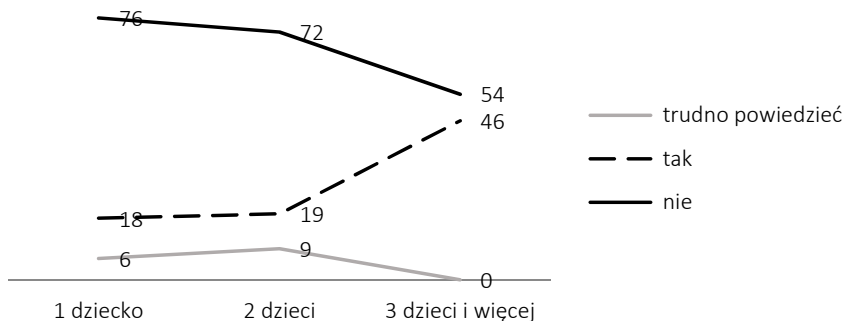
Osób, które uznają bicie za skuteczną metodę wychowawczą było w grupie rodziców dzieci do 18 roku życia nieco mniej niż wśród ogółu społeczeństwa (21% wśród rodziców do 26% ogół badanych).



Wykres 17. Uznawanie bicia za skuteczną metodę wychowawczą wśród rodziców dzieci do 18 roku życia (N = 283)

Źródło: Badania na zlecenie RPD, 2015.

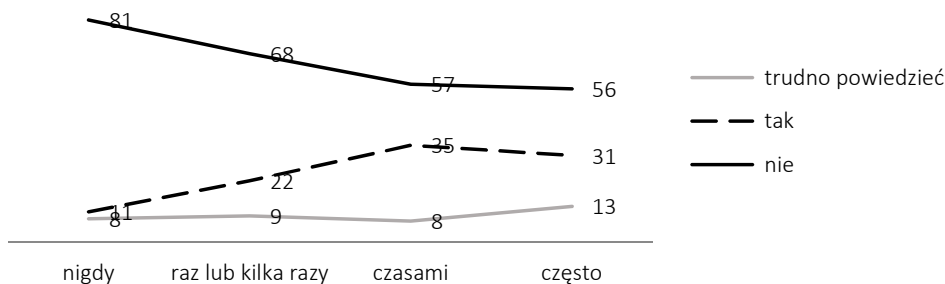
Co jest interesujące, wraz ze wzrostem liczby posiadanych dzieci częstość spostrzeżenia bicia, jako skutecznej metody wychowawczej, wzrasta wśród rodziców, a ukazana tendencja wykazuje istotność statystyczną ($\chi^2 = 12,4$; $df = 4$; $p = 0,014$; $V = 0,16$).



Wykres 18. Uznawanie bicia za skuteczną metodę wychowawczą wśród rodziców dzieci do 18 roku życia a liczba dzieci (dane w % dla $N = 283$)

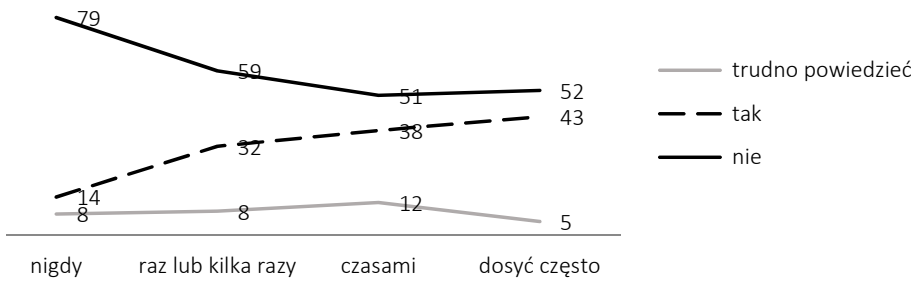
Źródło: Badania na zlecenie RPD, 2015.

Traktowanie bicia jako skutecznej metody wychowawczej jest związane z niektórymi cechami indywidualnymi. Istotnymi w sensie statystycznym okazały się: doświadczenie przemocy w dzieciństwie oraz osobiste wykorzystywanie przemocy w relacji z dzieckiem. W szczególności istotne jako modyfikatory opinii okazały się następujące cechy: im częściej badani sami doznawali w dzieciństwie takich zachowań, jak klapsy (wykres 19) czy lanie (wykres 20), tym częściej widzieli w biciu metodę wychowawczą.



Wykres 19. Uznawanie bicia za skuteczną metodę wychowawczą a doświadczanie klapsów w dzieciństwie (dane w % dla $N = 1017$) ($\chi^2 = 49,91$; $df = 6$; $p < 0,001$; $V = 0,15$)

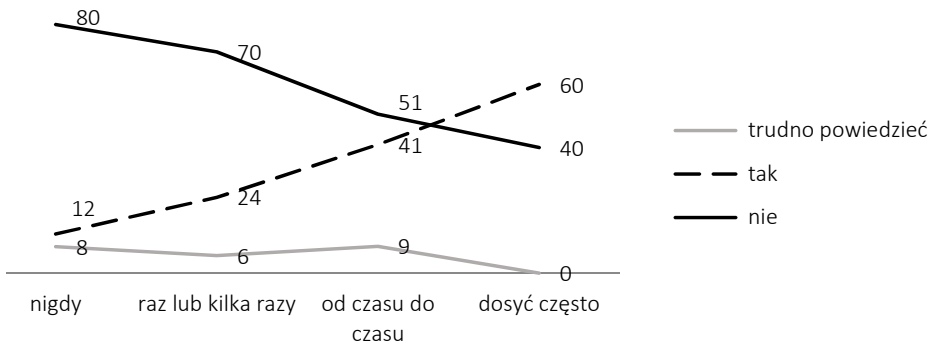
Źródło: Badania na zlecenie RPD, 2015.



Wykres 20. Uznawanie bicia za skuteczną metodę wychowawczą a doświadczanie lania w dzieciństwie (dane w % dla N = 1017) ($\chi^2 = 76,4$; $df = 6$; $p < 0,001$; $V = 0,19$)

Źródło: Badania na zlecenie RPD, 2015.

Osoby posiadające dzieci (w tym dorosłe) uznawały bicie za skuteczną metodę wychowawczą tym częściej, im częściej sami stosowali przemoc w postępowaniu z dzieckiem



Wykres 21. Uznawanie bicia dziecka za skuteczną metodę wychowawczą a osobiste stosowanie klapsów (dane w % dla N=610) ($\chi^2 = 52,27$; $df = 6$; $p < 0,001$; $V = 0,16$)

Źródło: Badania na zlecenie RPD, 2015.

Wnioski

W świetle ukazanych wyników badań nad postawami społecznymi dotyczącymi przemocy w wychowaniu można się pokusić o kilka konkluzji podsumowujących. Badania pokazały, że aktualnie w Polsce przemoc w wychowaniu spotyka się ze społeczną akceptacją, której poziom jest zróżnicowany w zależności od formy zachowania dorosłego wobec dziecka. Wyższa akceptacja społeczna dotyczy „łagodniejszych” postaci przemocy, czyli tzw. klapsów, dla których aprobatę wyraża ponad połowa Polaków, a co dziesiąty z badanych jest zdecydowanym zwolennikiem ich używania. Mniej natomiast aprobowane są „poważniejsze” postaci przemocy, czyli bicie dziecka, tzw. lanie. Ponad jedna trzecia spo-

łeczeństwa akceptuje takie działanie, jednak zdecydowanych zwolenników jest w tej grupie niewielu. Szczególnie natomiast niepokojące jest to, że co czwarty Polak uznaje bicie dzieci za skuteczną metodę wychowawczą, choć mało jest zdecydowanych zwolenników traktowania bicia jako „sposobu na dziecko”. Analizy danych w grupie rodziców dzieci do 18 roku życia pokazują, że wśród nich poziom aprobaty dla wykorzystywania przemocy w wychowaniu jest niższy niż w populacji ogólnej, choć zwykle tylko o kilka punktów.

Poziom aprobaty dla przemocy w wychowaniu wydaje się być warunkowany pewnymi cechami demograficznymi i społecznymi. I tak: wyższą aprobatą charakteryzują się mężczyźni, osoby o niższym wykształceniu, osoby starsze oraz osoby oceniające swą sytuację materialną jako złą. Z kolei: kobiety, osoby wyżej wykształcone i lepiej oceniające swoją sytuację materialną są częściej przeciwne biciu dzieci. Znaczącym czynnikiem różnicującym postawy badanych na poziomie istotności statystycznej okazały się być ich własne doświadczenia przemocy w dzieciństwie. Im częściej dane osoby doświadczały klapsów i lania dzieciństwie, tym częściej akceptowały przemoc w wychowaniu, tym częściej uznawały też bicie za metodę wychowawczą i akceptowały ogólnie stosowanie kar fizycznych wobec dzieci. Istotnym czynnikiem determinującym poziom akceptacji przemocy w wychowaniu oraz uznawanie bicia za metodę wychowawczą okazały się też osobiste zachowania badanych (osób posiadających dzieci) w zakresie posługiwania się przemocą w wychowaniu. Im częściej sami stosowali przemoc wobec własnych dzieci, tym częściej akceptowali jej wykorzystywanie w wychowaniu i uznawali ją za skuteczną metodę wychowawczą. Aprobata przemocy w wychowaniu rosła również wraz z liczbą posiadanych dzieci. W oczywisty sposób ujawniła się też zależność, że akceptacja dla bicia dzieci była wyższa wśród osób uznających takie działanie za skuteczną metodę wychowawczą. Analizy własne pokazały też, że – zgodnie z wieloma innymi badaniami – płeć dziecka jest istotnym czynnikiem w aprobacie przemocy w wychowaniu. Osoby aprobujące bicie zdecydowanie częściej wskazywały na chłopców jako tych, którzy zasługują na to, by „dostać w skórę”.

Jednakże w całym pejzażu tych tendencji istotność statystyczną wykazały tylko niektóre zestawienia zmiennych. Wykazano statystyczną korelację aprobaty przemocy w wychowaniu z takimi cechami, jak: własne doświadczenia doznawania przemocy w wychowaniu w dzieciństwie, płeć, wykształcenie, wiek, ocena własnej sytuacji materialnej, płeć dziecka, a w grupie rodziców posiadających dzieci – liczba dzieci oraz osobiste posługiwanie się przemocą w wychowaniu.

Refleksja końcowa

Sprzeciw wobec posługiwania się w stosunku do dzieci karami cielesnymi przybrał z końcem XX wieku sformalizowaną postać. Pierwszy raz na poziomie globalnym stało się to poprzez umieszczenie w „Konwencji o prawach dziecka” z 1989 roku prawa do ochrony przed wszelką przemocą fizyczną, psychiczną i zaniedbywaniem (art. 19). Od tego momentu zaczął się proces politycznego i praktycznego wykluczania kar cielesnych

z obszaru aprobowanych prawem i obyczajem zachowań oraz praktyk wychowawczych. W następstwie Konwencji pojawiło się na poziomie globalnym oraz w rzeczywistości europejskiej kilka dokumentów wyjaśniających precyzyjnie istotę i kierunki ochrony dzieci przed przemocą w wychowaniu, a nade wszystko argumentujących, że bicie dzieci to zachowania bezprawne. Dokumenty te zaznaczyły powinność państw do podejmowania działań eliminujących przemocowe praktyki wychowawcze (zob. Jarosz 2015: 39–46). Wśród nich do szczególnie istotnych należą Komentarze nr 8 i 13 Komitetu Praw Dziecka ONZ oraz Rekomendacja 1666 Rady Europy (zob. *Prawa dziecka. Dokumenty Rady Europy; Prawa dziecka. Dokumenty Organizacji Narodów Zjednoczonych*). W tych dokumentach podkreślono, iż państwa mają obowiązek wprowadzenia zakazu i eliminowania wszelkich kar fizycznych oraz innych degradujących form karania dzieci poprzez wprowadzenie odpowiednich legislacji, ale także zastosowanie innych sposobów mających na celu zmianę społecznych wzorów traktowania dzieci, w tym podnoszenie świadomości publicznej na temat niewłaściwości i szkodliwości kar cielesnych. Zwrócono uwagę, iż dezaprobata społeczna dla kar cielesnych oraz zakaz ich stosowania wobec dzieci we wszelkich środowiskach (w rodzinie, szkole, czy w innych instytucjach) są kluczowymi elementami w zapobieganiu wszystkim formom przemocy wobec dziecka. Zaakcentowano także, iż podstawowym celem prawa zakazującego kar fizycznych rodzicom nie jest karanie rodziców a prewencja, natomiast zmiany w kodeksach rodzinnych czy cywilnych nie oznaczają, iż wszystkie przypadki kar cielesnych wobec dzieci muszą prowadzić bezwzględnie do oskarżania rodziców. Wyjaśnienie to jest szczególnie istotne, gdyż argument „karania rodziców za klapsy” wysuwany był i nadal często jest podnoszony przez oponentów wprowadzenia prohibicji kar fizycznych.

W sytuacji, iż nadal w wielu państwach nie wprowadzono oficjalnego zakazu kar cielesnych a w innych, w których reformy prawa przeprowadzono, nadal popiera się zachowania przemocy stosowane w wychowaniu (co także wykazały prezentowane w tym opracowaniu badania), postuluje się, aby w przeciwdziałaniu przemocy w wychowaniu akcentować imperatyw ochrony praw dziecka i praw człowieka, jako perspektywę przeciwdziałania stosowaniu kar cielesnych i obniżania aprobaty dla nich oraz dla ogólnej przemocy w wychowaniu. Innymi słowy: należy akcentować godność dziecka i jego prawo do fizycznej i psychicznej integralności jako zasadniczą argumentację dla wszelkich działań eliminacji przemocy w wychowaniu, konsekwentnie podkreślać, że bicie dzieci jest naruszeniem praw człowieka i z tego powodu nie może być akceptowane bardziej niż bicie kogokolwiek innego. Wprowadzenie zakazu kar fizycznych wobec dzieci spostrzega się więc jako podstawowy krok, który musi być w tym kierunku wykonany, choć nie jedyny.

W wyniku presji międzynarodowej oraz rozlicznych inicjatyw i akcji promocyjnych, w tym ukazujących wyniki badań wykazujących skuteczność zakazu kar cielesnych, reformy prawa wprowadzające prohibicję wszelkiej przemocy wobec dzieci są dynamicznie w ostatniej dekadzie wprowadzane w różnych krajach. Polska wprowadziła całkowity zakaz przemocy w wychowaniu w 2010 roku, choć – jak pamiętamy – nie obyło się bez licznych protestów określonych środowisk społecznych. Ważny krok został zatem uczyniony,

jednak ukazane w tym opracowaniu badania skłaniają do smutnej konstatacji, że w Polsce nadal silne są tradycje „czarnej pedagogiki”, że stosunkowo wysoka jeszcze jest aprobata wykorzystywania przemocy w postępowaniu z dzieckiem. Dowodzi to, że samo wprowadzenie zakazu nie likwiduje problemu, że jest potrzeba organizowania zróżnicowanych form oddziaływania w zakresie zmiany społecznych postaw i praktyk wychowawczych rodziców. Ale to już temat na kolejne opracowanie.

Literatura

- Altman R. (1960), *Wychowanie u ludów pierwotnych*. Warszawa, Nasza Księgarnia.
- Aries P. (1995), *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w dawnych czasach*. Gdańsk, Wydawnictwo Marabut.
- Badinter E. (1998), *Historia miłości macierzyńskiej*. Warszawa, Oficyna Wydawnicza Volumen.
- Bołdyrew A. (2009), *Kara i strach w wychowaniu dzieci w polskich rodzinach w XIX wieku*, „Dziecko Krzywdzone”, 3(28).
- Bussmann K., Ethal C., Shroth A. (2009), *The effect of banning corporal punishment in Europe: five nation comparison*. <http://www.endcorporalpunishment.org/pages/pdfs/reports/Bussman%20-%20Europe%205%20nation%20report%202009.pdf>, 21.01.2014.
- CBOS 2012, *Przemoc i konflikty w domu. Komunikat z badań*. http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2012/K_082_12.PDF, 4.06.2016.
- Cichomski B., Morawski P. (1999), *Polski Generalny Sondaż Społeczny: struktura skumulowanych danych 1992–1997*. Warszawa, Instytut Studiów Społecznych.
- Davis P.W., Chandler J.L., LaRossa R. (2004), „*I ve tried the switch but He laughs through the tears*”: *the use and conceptualization of corporal punishment during the Machine Age 1924–1939*. „Child Abuse and Neglect”, 28, 12.
- Doliński G. (1899), *Jak u nas chowano dzieci? Zarys dziejów pedagogiki polskiej*. Warszawa, Druk. Granowskiego i Sikorskiego.
- Donnelly M. (2005), *Putting corporal punishment of children in historical perspective*. W: M. Donnelly and M. Straus (eds), *Corporal punishment of children in theoretical perspective*. New Haven, Yale University Press.
- Eisenberg L. (1981), *Cross-cultural and historical perspectives on child abuse and neglect*. „Child Abuse and Neglect”, 5.
- Fluderska G., Sajkowska M. (2001), *Problem krzywdzenia dzieci w Polsce. Postawy i doświadczenia dorosłych Polaków*, Warszawa: Fundacja Dzieci Niczyje.
- General Comment No. 8 (2006), *The right of the child to protection from corporal punishment and other cruel or degrading forms of punishment*. <http://www.refworld.org/docid/460bc7772.html>, 4.06.2016.
- Gibson I. (1978), *The English Vice: Beatings, sex and shame in Victorian England after Duckworth*, London, Published by Duckworth and Co.
- Greven P. (1990), *Spare the child*. New York, Alfred Konopf. http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/CRC.C.GC.13_en.pdf, 7.02.2015.
- Jarosz E. (2015), *Przemoc w wychowaniu. Między prawnym zakazem a społeczną akceptacją*. Warszawa, Biuro Rzecznika Praw Dziecka.

- Jarosz E., Nowak A. (2012), *Dzieci ofiary przemocy w rodzinie. Raport Rzecznika Praw Dziecka: Funkcjonowanie znowelizowanej ustawy o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie*. Warszawa, Biuro Rzecznika Praw Dziecka.
- Johnson P. (1990), *Child abuse. Understanding the problem*. London, The Crowood Press Ltd.
- deMause L. (2001), *The evolution of childrearing*. „The Journal of Psychohistory”, 28.
- Marzec-Holka K. (1996), *Nie będziesz bił dziecka swego*. Bydgoszcz, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Miller A. (1999), *Zniewolone dzieciństwo. Ukryte źródła tyranii*. Poznań, Media Rodzina.
- Profesjonaliści wobec problemu krzywdzenia dzieci. Dziecko jako ofiara krzywdzenia*. Warszawa Fundacja Dzieci Niczyje.
- Prawa Dziecka Dokumenty Organizacji Narodów Zjednoczonych* (2015). Zbiór i opracowanie P. Jaros i M. Michalak. Warszawa 2015, Biuro Rzecznika Praw Dziecka.
- Prawa Dziecka. Dokumenty Rady Europy* (2012). Zbiór i opracowanie P. Jaros. Warszawa, Biuro Rzecznika Praw Dziecka.
- Sajkowska M., Siemaszko J. (1998), *Dzieci jako ofiary krzywdzenia. Raport z badań*. Warszawa, Fundacja Dzieci Niczyje.
- Sajkowska M., Siemaszko J. (1999), *Raporty z badań problemu krzywdzenia dzieci: Profesjonaliści wobec problemu krzywdzenia dzieci. Dziecko jako ofiara krzywdzenia*. Warszawa, Fundacja „Dzieci Niczyje”.
- Tarnowski J. (2001), *Kara cielesna w świetle Bibli*. W: J. Bińczycka (red.), *Bici biją*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Tazbir J. (2001), *Stosunek do dziecka w okresie staropolskim*. W: J. Bińczycka (red.), *Bici biją*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Włodarczyk J., Makaruk K. (2013), *Ogólnopolska diagnoza problemu przemocy wobec dzieci. Wyniki badania*. Warszawa, Fundacja Dzieci Niczyje.

Krystyna Nowak-Fabrykowski

Central Michigan University, USA
k.nowakfabrykowski@gmail.com

Ranay Gursky

Central Michigan University's Child Development and Learning Laboratory, USA

Stephanie Keck-Warren

Central Michigan University's Child Development and Learning Laboratory, USA

Creation of prosocial play experiences inspired by Noddings's ideas of centers of care

Summary

This paper describes the implementation of Noddings's ideas of creating centers as a platform for developing in children caring, prosocial behavior. Different centers such as a veterinary center, grocery store, house, baby center, woodworking center, hairdressing, block center, and composting and recycling activities based on play, provide opportunities for stimulating the social development of children and create a caring community of learners based on sharing, helping each other, working as a team and caring for others' wellbeing.

Keywords: caring communities, prosocial play, centers of care

Introduction

In Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood programs we can find ideas of "creating a caring community of learners" (Copple and Bredekamp 2009). Researchers demonstrate that, by age five, children identify two ways of being moral: one is to be fair or just and the other is to help (Scoresby 1991). According to research, the reasoning behind the caring characteristics of children ranges from biological inheritance, such as a predisposition, to environmental factors, such as identification with others (Kagan & Lamb 1987). There is a need to teach children to care as a part of their moral development. There is also a need for teachers to model and practice caring and to be able to develop it in children.

V. Shabatay (1991: 138) looking at caring communities stresses our attitude towards others: *The way we treat strangers reveals as much about us as it does about them. Meeting the stranger requires of us that we respond in one way or another: with indifference, disdain, and suspicion, or with interest, friendship, and openness. Further, the stranger may represent that which is very different, and how we respond to his or her distinctive-*

ness affects not only the personal realm, but the social and political as well. How we respond is a reflection, also, of our ethical and religious views and commitments.

F. Vogt (2002) stresses that caring within teaching can be understood in a range of ways: caring as commitment, relatedness, and physical care, expressing affection, such as cuddling, parenting, and mothering. She argues that caring as relatedness can be linked with the concept of the ethics of care. Her research challenges the view of caring as normally related to women caring. She proves caring to be a characteristic of men also. Caring is developed in stages, and at first children must learn to care for themselves and significant others in their surroundings, then progress toward caring for other people whom they do not know but who need help, and the final stage is planning to help strangers in need.

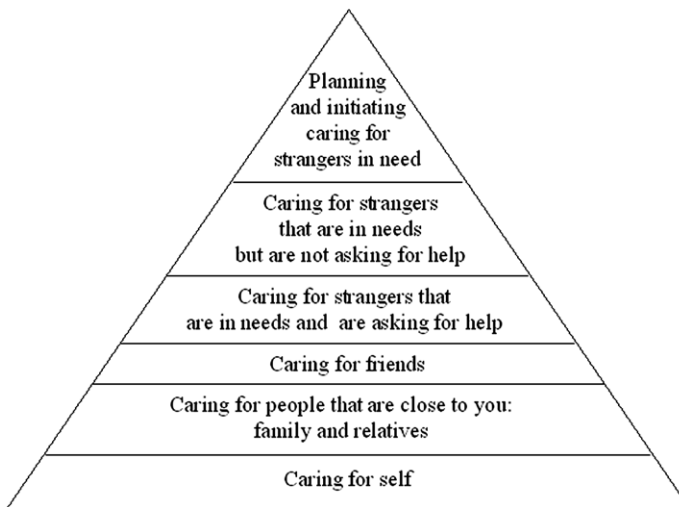


Figure 1. Caring is developed in stages (Nowak-Fabrykowski 2010)

If we further assume that the school is a caring community then what are its characteristics? Friedman quoted by V. Shabatay (1991: 138) stresses that: *The very existence in genuine community is already a common concern, a caring for one another. The caring begins with understanding from within the actual people present. Only then does it extend to gather other people in and then have a dialogue with other communities.* N. Noddings (1991: 166) stresses that: *It may be impossible for regular schools to provide the sort of care required by children who have never experienced caring relations, but schools can help most children to learn more about how to care and be cared for, and our society ought to make education for caring a top priority.*

D. Ceglowski (1997) emphasizes that early childhood educators have raised concerns about early childhood programs that have adopted more academic programs (incorporating worksheets and largely teacher-directed experiences) since research demonstrated that this type of approach makes children less creative, more text anxious and having

a less positive attitude toward school. R. Bailey (2002) stresses the importance of play in a child's development as a way of experimenting with possible feelings and possible identities without risking the real biological or social consequences calling this process of understanding someone's mind "playing social chess". A. Sterling-Honing (2007) stresses the relationship between play and learning as: play enhances dexterity and grace; peer play promotes social skills; sharpens cognitive and language skills; helps to acquire number and time concepts; promotes spatial understanding, reasoning of cause and effect; socio-dramatic play clarifies the world of pretend versus real; enriches sensory and aesthetic appreciation; extends attention span, persistence, and sense of mastery; helps children release emotions and relieves separation anxiety.

D. Ceglowski (1997: 108) quoted the research of King (1979, 1982) who observed children's play and asked them later which activities they considered as work and which as play. Children categorized play as freely chosen activities in contrast to teacher's assigned activities that they labeled work. Also children view play as less important than work.

Children are less and less involved in play. Many reasons are given for this situation such as increased demand to sit for academic lessons and standardized tests; watching television and playing video games; very short or lost school recess; rushed and over-scheduled lives; the glut of toys that control play (Ferguson 2007). Therefore children don't have as many opportunities as in the past to participate in social interactions and learn prosocial skills. In the existing situation when children are more and more experiencing violence and bullying, the development of friendship, team-work, and problem-solving skills is a necessity.

D. De-Suza and J. Radell (2011) described their experience of promoting superheroes as an opportunity to develop prosocial play and stressed that children embraced the idea about helping, caring, and being kind to the people they came across. According to C. Rogers and J. Sawyers (1990), children's fantasy play is often called socio-dramatic play, make-believe play that involves social interactions. However, to be able to engage in this type of play children must have the necessary knowledge of social rules. Prosocial behavior demonstrated in young children's play is based on rules and behaviors established by the teachers and children, their ability to communicate with social partners, including other participants so as to focus on others not just on oneself. Children develop prosocial behavior in their play actions, social situations, and cultural events.

J. Kagan and Sh. Lamb (1987) stressed that some empirical findings suggest that children are biologically predisposed to moral standards. Some standards are established through identification with others and some are unconscious. According to T.E. Wren (1991), morality involves self-regulation. Hume suggests that feelings, not reason, lie at the heart of morality, and therefore, emotions guide our actions. For T.E. Wren (1991), moral motives relate to connotative dispositions such as kindness, courage, fidelity, and piety. Moral motives function as mediators between thought and action.

Reggio Emilia philosophy

C. Edwards, L. Gandini and G. Forman (1998) writing about the role of space in Reggio Emilia schools stress the *instructive power of space* that in addition to welcoming, fosters encounters, communication, and relationships. She also points to the arrangement of structures, objects, and activities that encourage choices, problem solving, and discoveries. This philosophy is becoming very popular around the world since Loris Malaguzzi a creator of the Reggio Emilia philosophy together with many teachers and parents started a new preschool for young children in Italy in 1945. The first preschool – inspired by his philosophy – was created in the city of Villa Cella and the first preschool in the city of Reggio Emilia in 1963 (Fraser & Gestwicki 2000).

These preschools implement a philosophy of democracy, cooperation, parental involvement, art and projects, and are based on constructivism seeing children as protagonists able to create their knowledge under a guidance of a teacher (Edwards, Gandini, & Forman, 1998). An innovative approach that is making this preschool special is the idea that children learn and express their knowledge using 100 languages: gesture, drawing, painting, words, and songs etc. (Hendrick 2004).

Methodology

A qualitative approach based on naturalistic inquiry of studying real-world situations as they unfold naturally (Patton 1990) and grounded theory study to derive theory from data collected in a natural setting with the focus on understanding human actions and interactions, and how they result from and influence one another (Leedy & Ormrod 2001).

Population

Sixty four children, three and four year olds, playing in the centers in the Child Development and Learning Center.

Collection of data

We applied strategy developed by L.R. Gay and P. Airasian (2000) who suggested that to ensure reliability of observation, the observer should observe for few minutes and then record for few minutes. This alternation of behavior controls for the fact that the observer pays complete attention while observing.

Procedure

N. Noddings (1992) suggests that the curriculum should be organized entirely around centers or themes of care: care for self, care for intimate others, care for strangers, and distant others, care for animals, care for plants and the living environment, care for objects and instruments, and care for ideas. This idea influenced the staff of the child laboratory to create some centers helping children to develop their prosocial skills through play. The pilot study with the centers was implemented successfully in 2012 (Nowak-Fabrykowski 2012).

Analysis of data

According to L.R. Gay and P. Airasian (2000: 247) the qualitative researcher must both deconstruct the field notes into data pieces and then reconstruct them into meaningful and relevant data categories and patterns. To verify meanings of observed events and provide validation we have applied two strategies, recommended by M.B. Miles and A.M. Huberman and quoted by G.D. Shank (2002), based on “checking the meaning of outliers” – people that are acting different and getting feedback from informants (cooperating teachers and preschool director).

Results

The Reggio-inspired Child Development and Learning Center focuses on developing prosocial skills in children. There are many activities that focus on friendship and the development of caring dispositions in children. In the hallway there are posted research questions that help teachers and students answer or raise their inquiries about the child’s development.

The observed examples of caring behaviors

There were the following centers that stimulated certain actions and behaviors.

Baby Care: The children fed, clothed and washed the baby dolls. Children ensured the baby dolls safety by buckling them in strollers and car seats when they would travel around the classroom. While covering up a baby doll in a car seat with a blanket, a child said, “So it doesn’t get sunburned.” The children also made toys for the baby dolls at school and gifted them to a local daycare when they visited.



Grocery store: Children learned to behave in a prosocial way in the store being polite and learning good behavior.



Woodworking center: helping each other to choose a good piece of wood, lending tools, holding material, sharing materials and tools.



Veterinary clinic: taking care of animals by giving them a bath, feeding them, giving shots, playing with them, taking them for a walk.



Hair salon: washing the hair of their friends, coloring hair, drying and styling hair, being concerned about their friend’s appearance. Children asked “Who needs a haircut?” – not the real one – just pretend.

Blocks center: building together (example: a long bridge), developing team work and cooperative play, sharing blocks and ideas. Children also learn to solve problems peacefully. For example: In one instance a boy knocked down another boy’s tower. The boy looked at him and instead of being angry just said “you destroyed my tower, I have to build it again... it is hard for me.” The other boy just looked and started to help rebuild it together. In this instance the few prosocial behaviors were presented: forgiveness, persistence, and peaceful problem solving followed by cooperation.



House: cooking for each other, taking a baby doll for a walk, changing baby, feeding baby, cleaning the house, inviting other children to the house, using good manners when setting the table, dressing up baby, taking family for concert of Hanna Montana. One girl blocking door to the house saying to a boy, “You cannot come in if you forget to clean up.”



Another activity is helping children to work together to understand how recycling and composting are necessary to save our planet.



Discussion

Organization of centers that provide opportunities for care and cooperation stimulate the social development of children and create a caring community of learners based on sharing, helping each other, working as a team, and caring for others' wellbeing. Caring for others involves asking if someone needs something like, "Who needs a haircut?" Children also learn to appreciate work when they proudly announce, "I am a working girl" (girl working in the hair salon). Every center such as "Hair salon", "Woodworking", "House", "Veterinary clinic" provided activities that focused on caring for others and working cooperatively.

Teachers also use "social language" and beside the "Please" and "Thanks" they sing songs like, "I am making a shape for you", or "Who is cleaning the room?" and the children reply, "I am". Children learn to give compliments such as "I like your jacket" or "I like your hair". They ask nicely for help, saying, "Would you like to help me?" or "Could you help me, teacher?" The books the teachers read reinforce empathy. For example in "Clumsy Crab" children learned about helping others (when a crab untangles an octopus from a net).

In conclusion, if we would like to guide children into the development of caring dispositions we have to organize some opportunities that will stimulate certain actions and behaviors, and give both teachers and children a platform to advocate desirable dispositions.

References

- Bailey R. (2002), *Playing Social Chess: children's play and social intelligence*. "Early Years", 22(2).
- Ceglowski D. (1997), *Understanding and Building Children's Perceptions of Play Activities in Early Childhood Programs*. "Early Childhood Journal", 25(2).
- Copple C. & Bredekamp S. (2009) (eds.), *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs. Serving Children from Birth through Age 8*. Washington, DC, NAEYC.
- De-Suza D. and Radell J. (2011), *Superheroes. An Opportunity for Prosocial Play*. "Young Children", 66 (4).
- Edwards C., Gandini L. and Forman G. (eds.) (1998), *The Hundred Language of Children*. Westport, Ablex.
- Ferguson Ch. (2007), *A play-based curriculum to promote literacy development*. In: Ch. Ferguson and E. Dettore (eds.), *To play or not play is really a question?* Onley, ACEI.
- Fraser S. & Gestwicki C. (2000), *Authentic Childhood: Experiencing Reggio Emilia in the Classroom*, Albany, NY, Delmar.
- Gay L.R. and Airasian P. (2000), *Educational Research: Competencies for Analysis and Application*. (6th Edition). New Jersey, Prentice Hall.
- Hendrick J. (2004), *Next Steps Toward Teaching the Reggio Way: Accepting the Challenge to Change*. Upper Saddle River, Pearson
- Kagan J. & Lamb Sh. (eds.) (1987), *The Emergence of Morality in Young Children*. Chicago, University of Chicago Press.
- Leedy P. & Ormrod J. (2001), *Practical Research. Planning and Design*. Columbus, Merrill.

- Noddings N. (1992), *The Challenge to Care in Schools. An Alternative Approach to Education*. New York, Teachers College Press.
- Nowak-Fabrykowski K. (2010), *Moving from ethical awareness to deeper understanding and practice: Kindergarten teachers' experience with developing caring dispositions in children*. "Early Child Development and Care", 180(4).
- Nowak-Fabrykowski K. (2012), *Developing caring behaviors: Experiences from American pre-schools. (Z doświadczeń przedszkoli amerykańskich: Rozwijanie zachowań opiekuńczych)*. „Wychowanie w Przedszkolu” („Education in Preschool”), 4(705).
- Patton M. (1990), *Qualitative evaluation and methods* (2nd Edition). Newbury Park, CA, Sage.
- Rogers C. and Sawyers J. (1990), *Play in the Lives of Children*. Washington, NAEYC.
- Scoresby A.L. (1998), *Bringing up Moral Children in an Immoral World*. Utah, Salt Lake City, Deseret.
- Shabatay V. (1991), *The stranger's story: Who calls and who answers?* In: C. Witherell & N. Noddings (eds.), *Stories lives tell: Narrative and dialogue*. New York, College Teachers Press.
- Shank G.D. (2002), *Qualitative research: a personal skills approach*. New Jersey, Pearson.
- Sterling-Honing A. (2007), *Ten Power Boosts for Children's Early Learning*. "Young Children", September.
- Vogt F. (2002), *Caring Teacher: Explorations into Primary School Teachers' Professional Identity and Ethic of Care*. "Gender and Education", 14(3).
- Wren T.E. (1991), *Caring about morality. Philosophical perspectives in moral psychology*. Cambridge, MIT Press.

Goretta Siadak

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy
gorettasiadak@gmail.com

Tworzenie sytuacji sprzyjających zaangażowanej współpracy dzieci w wieku wczesnoszkolnym¹

Summary

Creating situations conducive to cooperation involving school children

The aim of this article is to present the possibility of the organisation of situations conducive to cooperation between pupils of early school age. In various parts of the article the following will be discussed: teacher-tutoring, and peer-tutoring in the Polish education system. The project Academic Centre of Creativity will be presented. This project was carried out by the research team at the Department of Didactics and Studies in the Culture of Education, Kazimierz Wielki University. The main objective of the project was to develop (testing and popularisation) of an innovative work model for teachers/students with the student based on Lev Vygotsky's Sociocultural Theory. The research was carried out among the students of the first stage of education in grades I–III five “school exercise” located in Kujawsko-Pomorskie. The main part of the project ACK was a teaching experiment, during which observations were made, the activity of individual students and their participation in activities (group) was analysed in four areas: language, mathematics, science, and art. Owing to the multi-stage project, in the article emphasis was put on the practical aspect of the experiment, which was the organisation of the classroom culture as a social learning environment. During this process two forms of peer interaction were initiated: learning in collaboration and peer-tutoring. We analysed: the preparation phase conditions stimulating cooperation, the stages of development of collaborative learning and peer-tutoring, the benefits of collaboration and peer-tutoring (same-age peer-tutoring, cross-age peer-tutoring) among students of early childhood education.

Słowa kluczowe: *tutoring* nauczycielski, *tutoring* rówieśniczy, nauczyciel-tutor

Keywords: tutoring, peer-tutoring, tutor

Jedną z charakterystycznych cech współczesnej edukacji jest pluralizm, który dotyczy zarówno podejść teoretycznych oraz stosowanych metod kształcenia, jak i kultury orga-

¹ Projekt Akademię Centrum Kreatywności UKW (nr 7/POIG/ACK/2014, finansowany ze środków Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego) był realizowany od 15.12.2014 do 15.11.2015 roku. Jego autorką i kierownikiem była prof. dr hab. Ewa Filipiak, koordynatorką – dr Ewa Lemańska-Lewandowska. W skład zespołu badawczego wchodził: dr Małgorzata Wiśniewska, mgr Joanna Szymczak, mgr Adam Mroczkowski, mgr Goretta Siadak. Głównym celem projektu było opracowanie (testowanie i popularyzacja) innowacyjnego modelu pracy nauczyciela/studenta z uczniem w oparciu o koncepcję L. Wygotskiego. Więcej informacji o projekcie: http://www.ukw.edu.pl/jednostka/centrum_kreatywnosci.

nizacyjnej szkoły. Zjawisko to można również dostrzec analizując wewnętrzną strukturę klasy szkolnej, gdzie w dobie edukacji włączającej funkcjonują w jednej społeczności (w szkole masowej) uczniowie zdolni, uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych i uczniowie mieszczący się w normie rozwojowej. W tak zróżnicowanym środowisku znaczenie tworzenia sytuacji sprzyjających współpracy ucznia z nauczycielem oraz ucznia z uczniem jest szczególnie istotne dla rozwoju każdego z nich. W społeczności uczącej się występuje bowiem przestrzeń sprzyjająca doskonaleniu kompetencji społecznych (komunikacji, współpracy), rozwojowi procesów poznawczych (myślenia, uwagi) oraz integracji całego zespołu klasowego (Brzezińska 2012: 50–53; Kopaczyńska, Nowak-Łojewska 2007: 10–11). Aby efekty te mogły zostać osiągnięte, muszą wystąpić określone warunki, które planuje, organizuje i monitoruje nauczyciel. Proces ten jest szczególnie złożony i wymagający, gdy uczniowie wykazują deficyty (np. w sferze poznawczej, emocjonalnej), istnieją pomiędzy nimi bariery (np. językowe, kulturowe, brak kompetencji współpracy) albo nauczyciel posiada niedostateczny poziom kompetencji dydaktyczno-metodycznych lub w niewłaściwy sposób je wykorzystuje (zob. Brzezińska 2008:45). Czynniki te mogą być potencjalną przyczyną rezygnacji nauczyciela z przystąpienia do działania, doświadczania przez niego poczucia nieskuteczności własnej bądź nieskuteczności wybranej metody, albo podejmowania działań pozornych (zob. Dudzikowa 2013) w tym zakresie.

Występowanie owego problemu w polskiej edukacji poświadczają wyniki badań zaprezentowane w raporcie: *Nauczanie matematyki w szkole podstawowej* (Karpiński i in. 2015). Ukazują one, że niezwykle rzadko na lekcjach pojawia się praca w grupach, a „zamiast pracy zespołowej nauczyciele stosują metodę pozornej pracy wspólnej, która polega na tym, że nauczyciel zadaje pytania pomocnicze całej klasie i wychwytuje tylko poprawne odpowiedzi, traktując je jako efekt wspólnej pracy całej klasy” (tamże: 14–15). W równie marginalny sposób traktowana jest indywidualizacja nauczania, ponieważ uczniowie realizują identyczny program i mają zadawaną taką samą pracę domową (tamże: 11). W tej sytuacji warto podjąć namysł nad tym, w jaki sposób organizować edukacyjną płaszczyznę współdziałania, by była ona okazją do czerpania korzyści przez każdą ze stron? Jakie działania warto podjąć na poszczególnych etapach realizacji rozpoczętej inicjatywy, by nie stała się ona tylko pozorem?

Próbą odpowiedzi na postawione pytania i jednocześnie celem niniejszego artykułu jest przegląd sposobów wdrażania *tutoringu* nauczycielskiego i *tutoringu* rówieśniczego w polskim systemie edukacji oraz zaprezentowanie możliwości tworzenia sytuacji sprzyjających współpracy w części eksperymentalnej projektu Akademickie Centrum Kreatywności UKW opartym na koncepcji L. Wygotskiego.

Metody nauczania i wychowania *tutoringu* nauczycielskiego oraz *tutoringu* rówieśniczego w praktyce szkolnej

W myśl konstruktywizmu społecznego (w ujęciu L. Wygotskiego) proces uczenia się jest aktywnym poznaniem otaczającej rzeczywistości, które najefektywniej zachodzi podczas prowadzenia dyskusji, wspólnej realizacji zadań (np. eksperymentowania), działania z innymi (Schaffer 2009: 225; Michalak 2004: 13–16). Jak podkreślają J. Tudge i B. Rogoff (1995: 199–204), uczeń może wejść w relację z dorosłym (nauczycielem) bądź z rówieśnikiem o podobnym lub wyższym poziomie kompetencji. Ważne jest, by w każdej z tych konfiguracji doszło do nawiązania autentycznego porozumienia na płaszczyźnie poznawczej i społecznej, opartego na zaangażowaniu i wspólnym dążeniu do określonych celów. Potencjalnym sposobem aplikacji tych postulatów w praktyce edukacyjnej mogą być metody nauczania i wychowania *tutoringu* nauczycielskiego oraz *tutoringu* rówieśniczego (Sławińska 2015:43). Dzięki możliwości interakcji pomiędzy uczestnikami tworzą one przestrzeń do przekraczania kolejnych etapów rozwoju poznawczego każdego ucznia.

Tutoring jako metoda edukacji zindywidualizowanej nie jest *novum*, jego geneza sięga bowiem starożytnej Grecji i Rzymu, natomiast w późniejszych wiekach został on spopularyzowany w tradycji oxfordzkiej w XVIII w. (Brzezińska, Rycielska 2009: 19; Pająk 2012: 21). W polskim systemie edukacji *tutoring* przechodzi obecnie swoisty renesans. Laboratorium, w którym od 1995 r. wdrażana jest koncepcja *tutoringu* nauczycielskiego, są Autorskie Licea Artystyczne i Akademickie (ALA) we Wrocławiu (Sarnat-Ciastko 2015: 40). Badania A. Sarnat-Ciastko (2015: 9) ukazują, iż wdrożenie metody *tutoringu* nauczycielskiego w ALA stało się przykładem dobrych praktyk edukacyjnych, swoistym preludium w procesie uruchomienia programu *Tutor we wrocławskich gimnazjach* (zainicjowanego w 2008 roku w czterech placówkach), a później w 300 szkołach na terenie całej Polski. Autorka w swym projekcie badawczym dokonuje przeglądu sposobów wdrożenia metody *tutoringu* nauczycielskiego w poszczególnych placówkach edukacyjnych, dokonuje strukturyzacji jej form oraz analizuje dynamikę jej popularyzacji i rozwoju (tamże, s. 109–189).

Choć wnioski płynące z owych badań prezentują efektywne zastosowanie *tutoringu* nauczycielskiego zarówno w odniesieniu do dydaktyki jak i wychowania, to należy zaznaczyć, iż w polskiej edukacji jest to nadal metoda alternatywna. Nie każda bowiem forma indywidualnej pracy z uczniem spełnia warunki określone dla *tutoringu* nauczycielskiego. W ramy teoretyczne owego pojęcia nie wpisują się jednorazowe konsultacje służące wyjaśnieniu niezrozumiałych dla ucznia treści lub pogłębieniu omawianego zagadnienia. Również systematyczna, lecz pozbawiona diagnozy zdolności, umiejętności oraz deficytów (por. Brzezińska, Appelt 2013: 18–19; Czekerda 2009: 16), niesekwencyjna praca z uczniem jest tylko fragmentarycznym, pozornym sposobem stosowania *tutoringu*. Natomiast działania, które można uznać za *tutoring* nauczycielski mają – według J. Traczyńskiego (2009) – charakter perspektywiczny, stanowią zaplanowany kilkietapowy proces, na który składają się: „diagnoza, ustalenie celów i planu rozwoju, opracowanie i realiza-

cja planów motywowania, monitorowania aktywności ucznia oraz ewaluacji uzyskanych efektów” (tamże: 34).

Relację uczeń-dorosły (nauczyciel), w której następuje stymulacja aktywności ucznia, w specyficzny sposób ujmuje teoria L. Wygotskiego. Nauczyciel poprzez pytania otwierające, mniej lub bardziej szczegółowe instrukcje oraz zwracanie uwagi na poszczególne aspekty działania podąża za uczniem i w razie potrzeby służy mu pomocą, współtowarzyszy mu w poznaniu „nowego”. Niezwykle istotne jest to, iż wszystkie te zadania podejmowane są w zdefiniowanej przez L. Wygotskiego „strefie najbliższego rozwoju”, która jest wyznaczana przez potencjalne możliwości rozwojowe ucznia (Filipiak 2009: 16–17; Shaffer 2009: 223–227). To dorosły monitoruje i analizuje aktywność ucznia i jego sposób myślenia, by poprzez modyfikację swych działań oraz stopniowe wycofywanie się umożliwić mu przekroczenie granicy swych dotychczasowych kompetencji (Filipiak 2012: 85–87; Schaffer 2009: 226–227). L. Wygotski podkreślał wagę „wrażliwości” nauczyciela, która odzwierciedla się w rozpoznaniu tego, co uczeń może wykonać sam, a w których momentach niezbędna mu jest pomoc nauczyciela (Shaffer 2009: 226, 232). Taka forma indywidualizacji stwarza uczniowi szansę na osiągnięcie optymalnego dla siebie poziomu rozwoju uzdolnień, kompetencji, umiejętności, pozwala doskonalić umiejętność samoregulacji (Wood 1995: 235–238). Podejście takie wzmacnia również odwagę do inicjowania kolejnych działań, bowiem – jak podkreślają A. Brzezińska i K. Appelt (2013: 21) – z jednej strony uczeń jest aktywny, a z drugiej ma świadomość obecności osoby nauczyciela, który nie pozwoli mu zbyć ze ścieżki prowadzącej do wytyczonego celu.

Rolą nauczyciela-tutora jest zatem tworzenie warunków do poszerzania pola aktywności ucznia (Shaffer 2009: 232). Według L. Wygotskiego, uczeń, który podejmuje trudne z perspektywy aktualnego rozwoju wyzwania, doświadcza przekraczania dotychczasowych granic. Dzięki udanym próbom realizacji zadań (np. odpowiedzi na pytanie, rozwiązania problemu) kształtuje się jego poczucie sprawstwa: „wiem, umiem, potrafię”, zanika jego lęk przed podejmowaniem kolejnych kroków (Filipiak 2012: 29–30). Efektem tak zorganizowanej sytuacji zaangażowanej współpracy między uczniem i nauczycielem jest „transfer rozwojowy” (Filipiak 2012: 30; Brown, Ferrara 1994: 230–234). Uczeń, będąc utwierdzonym przez nauczyciela o poziomie swych kompetencji, jest gotowy do tego, by przenieść swe działania w inne, nowe dla siebie relacje i podjąć nowe zadania rozwojowe (Filipiak 2012: 29–30). Obserwując pracę nauczyciela, modeluje on w sposób mniej lub bardziej uświadomiony również swoje zachowanie (por. Wood 1995: 233–234). Dlatego też wchodząc w rolę ucznia-tutora potrafi dostosować swój przekaz (rysunki, schematy lub wskazówki słowne) do sposobu myślenia swego rówieśnika, stara się tak przedstawić dany zakres wiedzy, by stał się on jasny dla kolegi, zadaje mu dodatkowe pytania, dostosowuje do jego potrzeb język instrukcji (por. Sławińska 2015: 48–49; Brzezińska 2008: 47). Bez wcześniejszych doświadczeń proces ten nie mógłby zaistnieć lub przebiegałby mniej efektywnie. Jak wskazuje bowiem E. Filipiak (2008: 29), w samodzielnej pracy uczeń nie ma sposobności rozwinięcia kompetencji społecznych, argumentacji, reagowania na argumenty drugiej osoby, spojrzenia na swe działania przez pryzmat informacji zwrotnych. Poprzez interakcje ze świadomym

swej roli nauczycielem-tutorem uczeń staje się gotowy, by wyjść poza swą strefę bezpieczeństwa i wejść w rolę tutora dla swego rówieśnika.

W holistycznym rozwoju ucznia ważnym jest, aby oprócz współdziałania z osobą dorosłą (nauczycielem), uczeń współpracował także z rówieśnikami. To z nimi tworzy on bardziej spójną grupę społeczną, jednolitą pod względem wieku, zbliżoną pod względem osiągniętego stadium rozwoju poznawczego, posługującą się podobnym kodem komunikacyjnym (Brzezińska 2008:45–46). Uczeń może w tej sytuacji bądź uczyć się z rówieśnikami i wówczas jest to uczenie się we współpracy, bądź robić to z ich pomocą, czyli „od nich”, w ramach *tutoringu* rówieśniczego (Shaffer 2009:233)². Wysoką efektywność zastosowania *tutoringu* rówieśniczego w edukacji wczesnoszkolnej potwierdzają wyniki nielicznych polskich badań (Gondek 2005; Pawlak 2009) oraz badania prowadzone w ramach zagranicznych programów edukacyjnych, które dotyczą nauki czytania i pisanie w grupach uczniów o zbliżonym wieku (*Peer Assisted Learning Strategies*) (Kearns i in. 2015; Fuchs i in. 1997) oraz w grupach zróżnicowanych wiekowo (*Cross-age Peer Tutoring*) (Allor, McCathren 2004) a także uczenia się matematyki (Powell, Fuchs 2015). Analiza prezentowanych przez badaczy wyników prowadzi do wniosku, iż jednym z najważniejszych czynników determinujących efektywność *tutoringu* jest planowanie i nadzorowanie przez nauczyciela procesu zachodzącego pomiędzy uczniami. Pominięcie tych elementów i pozostawienie uczniom nieograniczonej swobody działania powoduje, że relacja rówieśnicza staje się formą pomocy koleżeńskiej a nie *tutoringiem* (por. Sławińska 2015: 43), jeśli natomiast jest rozumiana przez nauczycieli jako *tutoring*, stanowi tylko jeden z przykładów pozornych działań edukacyjnych.

Strukturalny model procedur, na których opiera się *tutoring* rówieśniczy, przedstawia A. Sarnat-Ciastko (2015: 30), która wyodrębnia jego cztery zasadnicze komponenty: planowanie, szkolenie, monitoring i ewaluację oraz rozwiązywanie problemów. Organizacja tej formy współdziałania uczniów jest wyzwaniem dla nauczyciela, zadaniem niełatwym do zrealizowania. Planowanie zadań w takiej sytuacji jest tym bardziej skomplikowane, im bardziej zróżnicowany pod względem poziomu rozwojowego jest zespół klasowy. Jeśli w jednej grupie znajdują się uczniowie: zdolni, w normie rozwojowej i z deficytami, to istnieje ryzyko wystąpienia sytuacji utrudnionej komunikacji, problemów z nawiązaniem porozumienia oraz społecznego ustalenia znaczeń. Ważne jest zatem, jak akcentują A. Brzezińska i K. Appelt (2013: 24–25), by nauczyciel, jako organizator klasowego środowiska uczenia się, poczynił refleksję nad planowanymi sytuacjami edukacyjnymi (zadaniami rozwojowymi) i zminimalizował zagrożenia mogące pojawić się podczas ich realizacji.

Skuteczność *tutoringu* nauczycielskiego czy *tutoringu* rówieśniczego zależy więc w szczególności od nauczyciela i jego gotowości do wprowadzania zmian, modyfikacji metod oraz otwartości w podążaniu za uczniem, jego potrzebami poznawczymi tak, by w za-

² W zachodnich systemach edukacyjnych wykorzystywane są też inne klasyfikacje, np.: *Classwide Peer Tutoring* (CWPT) – uczniowie pełnią rolę tutora, ucznia lub naprzemiennie każdą z tych ról; *Same-age Peer Tutoring* – relacja pomiędzy uczniami w zbliżonym wieku i równym lub różnym poziomie kompetencji; *Cross-age Peer Tutoring* – relacja pomiędzy uczniami w różnym wieku (Sławińska 2015: 44–45).

stanym środowisku mógł on osiągnąć optymalny dla siebie poziom kompetencji i autonomii w codziennym, szkolnym funkcjonowaniu (Brzezińska, Appelt 2013: 26–27, Wood 1995: 228–232). Zadania te stają się łatwiejsze, gdy nauczyciel wypracuje własną filozofię edukacji oraz dokona wyboru teorii, według których będzie realizował proces nauczania-uczenia się. W rezultacie może przyczynić się to do wytworzenia spójnego systemu, przez którego pryzmat będzie mógł analizować otaczającą go rzeczywistość edukacyjną.

Przykładem teorii traktującej o roli nauczyciela w tworzeniu epizodów wspólnego zaangażowania z uczniem oraz organizowaniu sytuacji sprzyjających współpracy między uczniami jest koncepcja L. Wygotskiego, która stała się osią projektu nazwanego: *Akademickie Centrum Kreatywności*. Kluczowe dla tego projektu kwestie zostaną przybliżone dalszej części niniejszego tekstu.

Tworzenie sytuacji zaangażowanej współpracy w projekcie Akademickie Centrum Kreatywności

Projekt Akademickie Centrum Kreatywności był realizowany od 15.12.2014 r. do 15.11.2015 r. przez zespół badawczy Katedry Dydaktyki i Studiów nad Kulturą Edukacji Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Do grupy projektowej należały trzy współpracujące ze sobą zespoły: (1) naukowo-badawczy UKW, (2) nauczycielki-intervencionistki, (3) studenci – beneficjenci kierunku Pedagogika Wczesnoszkolna UKW. Głównym celem projektu było „opracowanie (testowanie i upowszechnianie) innowacyjnego modelu pracy nauczyciela/ studenta z uczniem w oparciu o koncepcję Lwa Wygotskiego” (Filipiak, Lemańska-Lewandowska 2015: 42). Badania zostały przeprowadzone wśród uczniów I etapu edukacji, w klasach I–III, w pięciu „szkołach ćwiczeń” znajdujących się na terenie województwa kujawsko-pomorskiego. Projekt był realizowany w następujących etapach: (1) rekrutacja zespołu badawczego, studentów i nauczycieli; (2) warsztaty kompetencyjne dla nauczycieli i studentów poświęcone wypracowaniu pakietów tematycznych dla potrzeb eksperymentu; (3) realizacja eksperymentu nauczającego w szkołach; (4) analiza zebranego materiału empirycznego; (5) popularyzacja badań naukowych: raport tematyczny, monografia, seminarium podsumowujące projekt (więcej tamże: 41–68).

Zasadniczą częścią projektu ACK był eksperyment nauczający³, podczas którego dokonano obserwacji, zarejestrowano i przeanalizowano aktywność indywidualną uczniów oraz ich uczestnictwo w działaniach (grupowych) prowadzących do rozwiązania zadań rozwojowo-dydaktycznych⁴. Monitorowano sposoby myślenia i strategie rozwiązywania

³ „Metoda badania rozwoju psychicznego, którego jednym z twórców był Lew Wygotski. Oparł on tę metodę na oryginalnej teorii o roli nauczania w rozwoju psychiki dziecka i relacji między strefą aktualnego i najbliższego rozwoju” (Filipiak, 2015: 21).

⁴ „Zadanie (problem), które wymaga od uczącego się odkrycia i opanowania ogólnego sposobu (zasady) rozwiązania szeregu szczegółowych zadań dydaktycznych podczas wykonywania specyficznych czynności dydaktycznych” (Filipiak 2015: 22).

problemów przez uczniów w czterech obszarach: językowym, matematycznym, przyrodniczym i artystycznym (Filipiak, Lemańska-Lewandowska 2015: 9).

Jednym z praktycznych aspektów tego eksperymentu była organizacja kultury klasy szkolnej jako społecznego środowiska uczenia się. Przebieg owego procesu poprzedzał namysł nad warunkami, jakie muszą zaistnieć, aby planowana współpraca pomiędzy uczniami przebiegała w sposób efektywny. W związku z tym analizie poddano:

- środowisko uczenia się: organizację przestrzeni (układ ławek sprzyjający współpracy);
- pracę w małych grupach: w diadach i czwórkach;
- zróżnicowane zespoły klasowe: klasy integracyjne: uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych; zróżnicowanie wiekowe: występowanie w jednej grupie 5, 6 i 7-latków;
- stadium rozwoju społecznego (specyfika wieku wczesnoszkolnego);
- konstrukcję zadań rozwojowo-dydaktycznych (wymagającą społecznego uzgadniania znaczeń, podejmowania decyzji, argumentowania własnego stanowiska, formułowania wniosków);
- zróżnicowane środki dydaktyczne: materiał drukowany, środki multimedialne, przedmioty służące do konstruowania narzędzi.

W ramach przygotowań do przeprowadzenia eksperymentu nauczającego zorganizowano również ofertę doskonalenia zawodowego dla członków zespołów projektowych. Studenci oraz nauczyciele uczestniczyli w warsztatach kompetencyjnych, które dotyczyły m.in. „teorii Lwa Wygotskiego i jej implikacji dla edukacji, konstruowania zadań rozwojowych, obserwacji dziecka w sytuacji zadaniowej oraz doskonalenia kompetencji miękkich (język instrukcji, uczenie się we współpracy i *tutoring* rówieśniczy)” (Filipiak, Lemańska-Lewandowska 2015: 74). Stworzyło możliwość głębszego zrozumienia teorii L. Wygotskiego oraz aplikacji jej założeń w eksperymencie nauczającym, ze szczególnym uwzględnieniem społecznego kontekstu uczenia się, a tym samym realizację wyznaczonych w projekcie zadań.

Na dane empiryczne w przeprowadzonym badaniu składały się: nagrania audiovideo, na których utrwalono przebieg eksperymentu, wytwory uczniów oraz wyniki uzyskane za pomocą Skali Obserwacji Dziecka w Sytuacji Zadaniowej (SOD-SZ) autorstwa A. Brzezińskiej (2015). Skala ta służy do oceny jakości współdziałania. Ocena jest dokonywana na podstawie obserwacji dzieci w wieku wczesnoszkolnym i ich zachowania w sytuacji współpracy w parze (diadzie). Istotny jej aspekt stanowi określenie planu i realizacji zadania przez dzieci. SOD-SZ składa się z dwóch wymiarów: „(I) Dynamika interakcji (II); Efektywność interakcji”, które podzielone są na kilka podwymiarów: „(I.1.) Kontakt; (I.2.) Komunikacja oraz (II.1.) Dynamika pracy nad zadaniem; (II.2.) Samopoczucie uczestników interakcji” (tamże, s. 145; więcej tamże: 145–162). Narzędziem tym posługiwały się studentki-beneficjentki w trakcie obserwacji pracy czteroosobowych zespołów uczniowskich.

Analiza przebiegu eksperymentu i zgromadzonych podczas jego trwania danych empirycznych pozwala dookreślić zarówno ujawniające się formy współdziałania pomiędzy

uczniemi, jak i rolę nauczyciela w tworzeniu epizodów wspólnego zaangażowania. Choć w założeniach projektu przewidywano wystąpienie uczenia się we współpracy i *tutoringu* rówieśniczego to trzeba zaznaczyć, że żadne z tych zjawisk nie pojawiło się z chwilą rozpoczęcia eksperymentu. Był to proces, który przebiegał w określonych fazach.

Etapy rozwoju uczenia się we współpracy można uporządkować następująco:

- 1) uczenie się indywidualne polegające na tym, że każdy obok siebie wykonuje zadania, chociaż wymagają one współpracy:

„Na dzisiejszych zajęciach dzieci miały pracować w czteroosobowej grupie, jednak każde z nich rozwiązywało zadania samodzielnie. Nie chciały, aby koledzy spoglądali, jakie mają pomysły, dlatego odgradzali się piórnikiem⁵.”

- 2) podział zadań przez lidera zespołu polegający na określeniu wykonywanych czynności, które doprowadzają zespół do celu:

„Zaobserwowałam, że bardzo często wyłania się lider grupy. Dzieje się to samoistnie lub też dzieci wiedzą, jakie mają predyspozycje i sprawności w porównaniu z kolegami i koleżankami, co sprawia, że nie w każdej grupie zdołają przeforsować swoje stanowisko. Taki lider sprawia, że praca w większości przypadków przebiega płynnie i szybciej.”

- 3) uczenie się we współpracy polegające na wspólnym ustalaniu działania oraz strategii osiągnięcia celu:

„W grupie, w której prowadziłam obserwacje, uczniowie rozwiązywali problemy pracując w parze. Była tam dwójka uczniów – chłopiec i dziewczynka. Wspólnie rozwiązywali problemy, razem pracowali i zgodnie dzielili się obowiązkami. Dzieci potrafiły tłumaczyć sobie nawzajem sposób rozwiązywania zadań. Nieco później do pary dołączyła trzecia osoba.”

Warto podkreślić, iż uczenie się we współpracy było najbardziej efektywne podczas realizacji zajęć z obszaru przyrodniczego (*science*). W procesie tworzenia tego pakietu została bowiem uwzględniona przestrzeń edukacyjna, która miała wspomagać wystąpienie współpracy, czyli: poczucie solidarności społecznej, dyskusję nad podjęciem określonej decyzji, społeczne ustalanie znaczeń, możliwość uzyskania informacji zwrotnej od rówieśników.

Szczególą rolę w aktywizowaniu uczniów do współdziałania w obszarze przyrodniczym spełniło to zadanie rozwojowe, w którym konstruowali oni narzędzia do pomiaru siły i kierunku wiatru. Każda z grup stanęła przed wyzwaniem dokonania wyboru trzech z zaprezentowanych przedmiotów oraz zbudowania swojego urządzenia. Choć uczniowie w odmienny sposób – nie zawsze też osiągając pełne porozumienie – wykonywali swe projekty, można było zaobserwować i wyodrębnić zasadnicze fazy ich pracy. Były to:

⁵ Ta i poniższe wypowiedzi studentek pochodzą z „gorącego *feedbacku*” (za: Filipiak i in. 2015: 167–184).

„dyskusja nad planem działania, dokonanie wyboru przedmiotów niezbędnych do budowy urzędu, sporządzenie notatki badawczej, postawienie hipotez, konstrukcja przyrządu, testowanie go na boisku szkolnym, analiza działania swego urzędu, dokonanie ewaluacji, formułowanie wniosków” (Siadak 2015: 128). Fazy te nie zawsze przebiegały w sposób linearny, niektóre z nich się przeplatały, jak np. w sytuacji, gdy uczniowie powracali do wcześniej podejmowanych działań i ponownie podejmowali namysł nad konstrukcją swojego urzędu.

Uczniowie dzięki swemu zaangażowaniu tworzyli kooperującą ze sobą „uczniowską grupę badawczą”, wspólnie pracowali nad koncepcją i wykonaniem poszczególnych prac. Argumentowali też swoje stanowisko, wyciągali wnioski na temat plusów i minusów działania urzędu, doświadczali efektywności zainicjowanej współpracy. Bez aktywnego uczestnictwa wszystkich członków zespołu nie było możliwości osiągnięcia wyznaczonego przez nauczyciela celu.

Drugą formą współdziałania rówieśniczego, która ujawniła się w części eksperymentalnej projektu ACK, było przywołane już zjawisko *tutoringu*. Podobnie jak w przypadku uczenia się we współpracy, *tutoring* rówieśniczy kształtował się w oparciu o opisane przez E. Filipiak i J. Szymczak (2015) etapy: (1) „nauczyciel w roli eksperta”, traktowany jak autorytet, u którego uczniowie poszukiwali wsparcia lub odpowiedzi na nurtujące ich pytania; (2) „student-beneficjent w roli rozstrzygającego/eksperta”, od którego uczniowie oczekiwali informacji zwrotnej na temat poprawności wykonywanego zadania lub zwracali się do niego o pomoc w rozstrzygnięciu dysonansu poznawczego; (3) „poszukiwanie wsparcia u »sąsiada« (najbliżej siedzącego rówieśnika)” jako osoby, do której uczniowie kierowali się w przypadku pojawiających się pytań i problemów lub prosili o wskazówki/instrukcje; (4) „poszukiwanie wsparcia u pozostałych członków zespołu” wymagało od uczniów wyjścia poza przestrzeń swojej „diady”, konsultowania swych wątpliwości z innymi uczniami (w obrębie swojego czteroosobowego zespołu); (5) poszukiwanie wsparcia u bardziej kompetentnego członka zespołu klasowego”: uczniowie przestali rywalizować pomiędzy zespołami, tworzyli klasową sieć społecznego uczenia się, podchodzili do osób z innych zespołów (tamże: 152).

Proces stymulowania rozwoju *tutoringu* rówieśniczego i przechodzenia przez jego poszczególne etapy można osadzić w ramach teoretycznych opisanego wcześniej transferu rozwojowego, w którym uczeń poprzez relacje z nauczycielem i na drodze modelowania zachowania potrafi wejść w nową dla siebie rolę *tutora* i udzielać pomocy koledze o niższym lub zbliżonym poziomie kompetencji. Zaobserwowano ponadto, iż spontaniczne, czyli niezależne od ingerencji nauczyciela przyjmowanie roli *tutora* podczas realizacji zadania jest bardziej efektywne niż w sytuacji jej przydzielenia przez dorosłego. Spostrzeżenie to potwierdzają również wyniki badań A. Pawlak (2009: 63–64), dotyczących skuteczności *tutoringu* rówieśniczego w procesie nauczania-uczenia się dzieci siedmioletnich.

Zróznicowanie zespołów klasowych biorących udział w projekcie ACK pod względem wieku (począwszy od dzieci pięcioletnich, sześcioletnich i siedmioletnich w klasach pierwszych) oraz

aktualnej strefy rozwoju (uczniowie posiadający orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego), spowodowało wyłonienie się dwóch rodzajów *tutoringu* rówieśniczego: *Cross-age Peer Tutoring* oraz *Same-age Peer Tutoring*. Pierwszy z nich występował w klasach heterogenicznych wiekowo, drugi natomiast – w pozostałych zespołach klasowych. Warto podkreślić, iż *Same-age Peer Tutoring* charakteryzował się wyższym poziomem skuteczności, umożliwiając zamianę ról ucznia i tutora, a tym samym niwelował pojawienie się negatywnych skutków *tutoringu* rówieśniczego, takich jak: irytacja tutora z powodu zbyt dużego obciążenia intelektualnego, „udawanie” braku umiejętności i wiedzy w celu uniknięcia dodatkowych obowiązków bądź ograniczenie samosterowności ucznia (por. Brzezińska, Appelt 2013: 25).

Cross-age Peer Tutoring był również podejmowany przez uczniów, jednakże występował w mniejszym stopniu i przyjmował postać krótkotrwałych epizodów: tutorzy, zwłaszcza uczniowie klasy pierwszej, szybciej rezygnowali ze wsparcia rówieśnika lub wykorzystywali swą dominującą pozycję. Powodem takiego stanu rzeczy mogą być zbyt duże różnice w strefie aktualnego rozwoju uczniów pięcio- i siedmioletnich oraz trudność w dostosowaniu przekazu do toku myślenia dużo młodszego kolegi. Podobne stanowisko prezentuje K. Topping (2011), który na podstawie wyników badań uznaje *tutoring* za bardziej skuteczny w sytuacji, gdy tutor i uczeń posiadają zbliżony poziom kompetencji. Podkreśla on też, iż różnica wieku pomiędzy nimi nie ma tak dużego znaczenia, choć często czynniki te występują jednocześnie (tamże: 108).

Nauczyciel-interwencjonista podczas przebiegu całego eksperymentu był osobą posługującą się instrukcjami, które pozostawiały uczniom przestrzeń do kreatywnego myślenia, nie kierowały do zamkniętego zestawu odpowiedzi. Nauczyciel zachęcał uczniów do współdziałania, podsumowywał każde zadanie poprzez zestawienie, uporządkowanie (na forum klasy) odpowiedzi, wniosków, które sformułowały poszczególne zespoły, zadawał pytania skłaniające do dalszego namysłu i wypowiedzi, nie oceniał jednak wygenerowanych pomysłów. Podczas trwania epizodów *tutoringu* rówieśniczego lub uczenia się we współpracy nauczyciel ingerował w relacje uczniów niezwykle rzadko, monitorował z pewnej odległości podejmowane przez uczniów działania.

Warto w tym kontekście dodać, że skład osobowy poszczególnych zespołów lub par w *tutoringu* rówieśniczym zmieniał się na każdym zajęciach. Było to wyzwaniem zarówno dla uczniów jak i dla nauczyciela. Każda bowiem konfiguracja była „spotkaniem/zderzeniem” odmiennych osobowości i temperamentów, co w określonych sytuacjach aktywizowało osoby dotąd nieśmiałe, stroniące od relacji, lecz czasem hamowało pracę, szczególnie wtedy, gdy siedziały obok siebie dwie osoby o dominujących osobowościach. Rolą nauczyciela w tym przypadku była taka stymulacja procesem zachodzącym wewnątrz grupy, by nawiązanie pozytywnej relacji stało się możliwe oraz by uczniowie potrafili wypracować wspólne zdanie i zrealizować założone cele (np. komentarze typu: „spiszcie wszystkie pomysły i zastanówcie się razem, które z nich chcecie zrealizować”, „uargumentujcie, dlaczego”).

Podsumowując można stwierdzić, że zaplanowanie sytuacji zaangażowanej współpracy uczniów było dla nauczycieli wymagającym przedsięwzięciem, stanowiło jednak istotny element na drodze do doskonalenia kompetencji każdego z nich. *Tutoring* rówieśniczy, podobnie jak i uczenie się we współpracy, nie tylko stwarza możliwości rozwoju poznawczego, lecz również sprzyja rozwojowi socjalizacji. Socjalizacja bowiem, jak podkreśla Marzenna Nowicka (2010), zachodzi „wśród osób” i „poprzez osoby”, jest nierozzerwanie związana z procesem edukacji, gdzie rozwój intelektualny uczniów jest generowany poprzez wchodzenie w różnego rodzaju relacje społeczne (tamże, 2010: 9–10). Wejście w nową rolę (*tutora*) lub członka grupy zadaniowej stwarzało uczniowi szansę na poczucie się ważnym członkiem społeczności klasowej, podniesienie poziomu poczucia kompetencji, poczucia sprawstwa, doskonalenia kompetencji społecznych.

Konkluzja

Uczestniczenie w sytuacjach sprzyjających zaangażowanej współpracy jest niezwykle istotne dla rozwoju poznawczego i społecznego każdego ucznia. Ważnym jest jednak, by każda z tych interakcji była zaplanowana i koordynowana przez świadomego swej roli nauczyciela. Próbę praktycznej aplikacji owych założeń podjęto w Projekcie *Akademickie Centrum Kreatywności*. Uzyskane podczas eksperymentu nauczającego rezultaty pokazały szanse i ograniczenia wdrożenia uczenia się we współpracy i *tutoringu* rówieśniczego opartych na koncepcji L. Wygostkiego. Potwierdziły one, iż współdziałanie uczniów na lekcji nie musi być działaniem pozornym, jest możliwe do zrealizowania i bardziej efektywne niż aktywność indywidualna jednostki. Warto podkreślić, iż posiadanie kompetencji współpracy (w międzynarodowym, wirtualnym zespole) jest obecnie jednym z kluczowych elementów funkcjonowania na współczesnym rynku pracy (Davies i in. 2011: 6–7). Doskonalenie ich na wczesnym etapie edukacji przynosi zatem korzyści długoterminowe, rozciągające się na różne sfery funkcjonowania nie tylko dorastającego, ale i dorosłego człowieka.

Literatura

- Allor J., McCathren R. (2004), *The efficacy of an early literacy tutoring programme implemented by college students*. „Learning Disabilities Research and Practice”, 19(2).
- Brown A.L., Ferrara R.A. (1994), *Poznawanie stref najbliższego rozwoju*. W: A.I. Brzezińska, G. Lutomski (red.), *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*. Poznań, Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Brzezińska A.I. (2008), *Nauczyciel jako organizator społecznego środowiska uczenia się*. W: E. Filipiak (red.), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*. Bydgoszcz, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Brzezińska, A.I., Rycielska, L. (2009), *Tutoring jako czynnik rozwoju ucznia i nauczyciela*. W: P. Czekerda, M. Budzyński, J. Traczyński, Z. Zalewski, A. Zembruska (red.), *Tutoring w szkole. Między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*. Wrocław, Towarzystwo Edukacji Otwartej.

- Brzezińska A.I. (2012), *Tutoring w edukacji: kaprys, konieczność czy szansa rozwoju dla ucznia i nauczyciela?* W: J. Iwański (red.), *Tutoring rówieśniczy wśród młodych uchodźców*. Warszawa, Stowarzyszenie Praktyków Kultury.
- Brzezińska A.I., Appelt K. (2013), *Tutoring nauczycielski – tutoring rówieśniczy: aspekty etyczne*. „Forum Oświatowe”, 2(49).
- Brzezińska A.I. (2015), *Obserwacja dziecka w sytuacji zadaniowej – konstruowanie skali SOD-SZ*. W: E. Filipiak (red.), *Nauczanie rozwijające we wczesnej edukacji według Lwa Wygotskiego. Od teorii do zmiany w praktyce*. Bydgoszcz: ArtStudio.
- Czekierda P. (2009), *Co możemy zyskać w perspektywie społecznej wprowadzając tutoring do szkoły?* W: P. Czekierda, M. Budzyński, J. Traczyński, Z. Zalewski, A. Zembruska (red.), *Tutoring w szkole. Między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*. Wrocław, Towarzystwo Edukacji Otwartej.
- Davies A., Fidler D., Gorbis M. (2011), *Future work skills*. Phoenix: Institute for the Future for the University of Phoenix Research Institute.
- Dudzikowa M. (2013), *Użyteczność pojęcia działań pozornych jako kategorii analitycznej. Egzemplifikacje z obszaru edukacji (i nie tylko)*. W: M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falberska (red.), *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*. Kraków, Wydawnictwo Impuls.
- Filipiak E. (2008), *Uczenie się w klasie szkolnej w perspektywie socjokulturowej*. W: E. Filipiak (red.), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*. Bydgoszcz, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Filipiak E. (2009), *Z Wygotskim i Brunerem w tle: Słownik pojęć kluczowych*. Bydgoszcz, Wydawnictwo ArtStudio.
- Filipiak E. (2012), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotskim i Brunerem w tle*. Sopot, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Filipiak E. (2015), *Ustalenia definicyjne*. W: E. Filipiak, E. Lemańska-Lewandowska (red.), *Model nauczania rozwijającego we wczesnej edukacji według Lwa Wygotskiego*. Bydgoszcz: ArtStudio.
- Filipiak E., Lemańska-Lewandowska E., Szymczak J. (2015), *Feedback i jego rola w tworzeniu krytycznej przestrzeni i warunków dla prowadzenia konwersacji ułatwiającej nauczycielom rozumienie własnej praktyki edukacyjnej*. W: E. Filipiak, E. Lemańska-Lewandowska (red.), *Model nauczania rozwijającego we wczesnej edukacji według Lwa Wygotskiego*. Bydgoszcz: ArtStudio.
- Filipiak E., Lemańska-Lewandowska E. (2015), *Projekt Akademickie Centrum Kreatywności*. W: E. Filipiak, E. Lemańska-Lewandowska (red.), *Model nauczania rozwijającego we wczesnej edukacji według Lwa Wygotskiego*. Bydgoszcz: ArtStudio.
- Filipiak E., Szymczak J. (2015), *Co rozwijały zadania rozwojowe*. W: E. Filipiak, E. Lemańska-Lewandowska (red.), *Model nauczania rozwijającego we wczesnej edukacji według Lwa Wygotskiego*. Bydgoszcz: ArtStudio.
- Fuchs, D., Fuchs, L.S., Mathes, P.G., Simmons, D.C. (1997), *Peer-assisted Learning Strategies: Making classrooms more responsive to diversity*. „American Educational Research Journal”, 1(34).
- Gondek J. (2005), *Tutoring – stara czy nowa metoda/ strategia edukacyjna?: wartości poznawcze i dydaktyczne współpracy z rówieśnikami*. „Forum Dydaktyczne”, 0.
- Karpiński M., Zambrowska M. (2015), *Nauczanie matematyki w szkole podstawowej. Raport z badania*. Warszawa, Instytut Badań Edukacyjnych.

- Kearns D.M., Fuchs D., Fuchs L.S., McMaster K.L., Säenz L. (2015), *Peer-Assisted Learning Strategies to Improve Student's Word Recognition and Reading Comprehension*. W: K.R. Harris, L. Meltzer (red.), *The Power of Peers in the Classroom: Enhancing Learning and Social Skills*. New York, NY: Guilford.
- Kopaczyńska I., Nowak-Łojewska A. (2007), *Wprowadzenie*. W: I. Kopaczyńska, A. Nowak-Łojewska (red.), *Obszary wspólnego zaangażowania w edukacji dzieci*. Zielona Góra, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Michalak R. (2004), *Aktywizowanie ucznia w edukacji wczesnoszkolnej*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Nowicka M (2010), *Socjalizacja na lekcjach w klasach początkowych. Praktyki-przestrzenie-konceptualizacje*. Toruń, Wyd. Adam Marszałek.
- Pająk K. (2012), *Wybrane praktyki tutoring w Polsce*. W: J. Iwański (red.), *Tutoring rówieśniczy wśród młodych uchodźców*. Warszawa, Stowarzyszenie Praktyków Kultury.
- Pawlak A. (2009), *Tutoring dziecięcy w procesie nauczania-uczenia się dzieci siedmioletnich i ośmioletnich*. Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Powell S.R., Fuchs L.S. (2015), *Peer-Assisted Learning Strategies in Mathematics*. W: K.R. Harris, L. Meltzer (red.), *The Power of Peers in the Classroom: Enhancing Learning and Social Skills*. New York, NY: Guilford.
- Sarnat-Ciaśko A. (2015), *Tutoring w polskiej szkole*. Warszawa, Difin S.A.
- Siadak G. (2015), *Myślenie i uczenie się dzieci w obszarze przyrodniczym*. W: E. Filipiak, E. Lemańska-Lewandowska (red.), *Model nauczania rozwijającego we wczesnej edukacji według Lwa Wygotskiego*. Bydgoszcz: ArtStudio.
- Schaffer R.H. (1994), *Epizody wspólnego zaangażowania jako kontekst rozwoju poznawczego*. W: A. Brzezińska, G. Lutkowski (red.) *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*. Poznań, Zysk i S-ka.
- Schaffer R.H. (2009), *Psychologia dziecka*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sławińska, M. (2015), *Tutoring rówieśniczy w edukacji, czyli jak uczniowie uczą się od siebie wzajemnie i co z tego wynika*. „Forum Oświatowe”, 27(2).
- Topping, K. (2011), *Tutoring, czyli wzajemne wspieranie się w nauce*. Warszawa, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Traczyński J. (2009), *Kim jest (mógłby być) tutor w polskiej szkole?* W: P. Czekierda, M. Budzyński, J. Traczyński, Z. Zalewski, A. Zembrzuska (red.), *Tutoring w szkole. Między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*. Wrocław, Towarzystwo Edukacji Otwartej.
- Tudge J., Rogoff B. (1995), *Wpływ rówieśników na rozwój poznawczy – podejście Piageta i Wygotskiego*. W: A.I. Brzezińska, G. Lutkowski, B. Smykowski (red.), *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*. Poznań, Zysk i S-ka.
- Wood D. (1995), *Spoleczne interakcje jako tutoring*. W: A.I. Brzezińska, G. Lutkowski, B. Smykowski (red.), *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*. Poznań, Zysk i S-ka.

Monika Szczygiel

Uniwersytet Jagielloński
monika.szczygiel@uj.edu.pl

Krzysztof Cipora

Uniwersytet Jagielloński
krzysztof.cipora@gmail.com

Lęk przed matematyką przyszłych nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Jak uczyć, kiedy sama się boję?

Summary

**Maths anxiety among future pre-service elementary school teachers.
How to teach when I am anxious as well?**

Maths anxiety is considered to be one of the important predictors of maths achievements. Numerous studies indicate that a teacher's maths anxiety as well as teaching methods may be one of the causes of maths anxiety in children. Data obtained from American college students indicate that students choosing majors in pre-service education are characterised by very high levels of maths anxiety. In the presented paper we aimed at comparing maths anxiety in female students – future pre-service education teachers and female students in other faculties. Our study shows that future pre-service teachers are characterised by considerably higher maths anxiety. The results are discussed in the context of possible interventions targeted on future teachers that may eventually lead to an increase in children's maths achievements.

Słowa kluczowe: psychologia edukacji, lęk przed matematyką, nauczanie matematyki, osiągnięcia matematyczne

Keywords: educational psychology, math anxiety, math education, math achievements

Wprowadzenie. Znaczenie kształtowania podstawowych kompetencji matematycznych

Poziom kompetencji matematycznych zależy od bardzo wielu czynników, m.in. poziomu inteligencji (Suinn, Edwards 1982: 576–580), statusu społeczno-ekonomicznego (Siegler, Ramani 2011: 343–353), sprawności zmysłu numerycznego (Jordan i in. 2007:36–46), dojrzałości szkolnej dziecka (Gruszczyk-Kolczyńska 2002: 14–22), stylu nauczania (Ashcraft 2002: 181) oraz lęku przed matematyką (Ashcraft 2002: 182–184). Wielu badaczy zwraca uwagę, że edukacja podstawowa w zakresie matematyki stanowi punkt wyjścia w nabywaniu bardziej zaawansowanych umiejętności matematycznych (Ramani, Siegler

2011: 148). Dzieci, które gorzej radzą sobie z matematyką w wieku wczesnoszkolnym, mogą mieć trudności z nadrobieniem braków w wiedzy i umiejętnościach matematycznych w kolejnych etapach edukacji.

Niepowodzenia w zakresie matematyki obniżają samoocenę własnych zdolności matematycznych i, jak podają Hadfield i Lillibridge (1991: 10), prowadzą do unikania matematyki już w szkole podstawowej. Dodatkowo, prowadzone na dużą skalę badania pokazują, że niski poziom kompetencji matematycznych jest dla jednostki bardziej dotkliwy w dorosłym życiu, niż niski poziom umiejętności czytania (Butterworth i in. 2011: 1049). Autorzy raportu Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD 2010: 17) przedstawiają także negatywne skutki gospodarcze niskich kompetencji matematycznych.

Uczniowie, którzy nie mają trudności z matematyką, rozwijają swoje umiejętności w tym zakresie, natomiast uczniowie z trudnościami, zamiast niwelować braki, z czasem pogłębiają je (tzw. *efekt Mateusza*, Ramani, Siegler 2011: 148). Zadaniem nauczyciela edukacji początkowej jest zauważenie trudności matematycznych dziecka i udzielenie mu możliwie najlepszego wsparcia. Aby było to możliwe, nauczyciele powinni czuć się pewnie w dziedzinie diagnozy, posiadać wiedzę matematyczną i umiejętność jej przekazywania. W przypadku trudności matematycznych istnieje możliwość wczesnego wspomagania rozwoju kompetencji matematycznych poprzez zastosowanie różnego rodzaju interwencji, na przykład w formie gier planszowych lub komputerowych (Cipora, Szczygieł 2013a: 29–44; Cipora, Szczygieł 2013b: 71–85). Kształtowanie pozytywnej postawy wobec matematyki, a także rozwijanie myślenia matematycznego (por. Klus-Stańska, Kalinowska 2004: 17–35) jest niezwykle ważne w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, ponieważ od jakości edukacji na tym etapie kształcenia w znacznej mierze zależą osiągnięcia uczniów w późniejszym czasie.

Lęk przed matematyką

Kompetencje matematyczne są bardzo ważne w codziennym życiu, lecz wiele osób odczuwa dyskomfort lub lęk w kontakcie z liczbami w różnej formie (podczas robienia zakupów, czytania podręcznika do matematyki lub wejścia do pracowni matematycznej; Maloney, Beilock 2012: 404). Ten specyficzny rodzaj lęku określany jest jako lęk przed matematyką (*math anxiety*). Należy podkreślić, że nie sprowadza się on do ogólnej lękowości, ale jest definiowany jako specyficzny, silny, negatywny stan emocjonalny towarzyszący kontaktowi z matematyką, wpływający w sposób bezpośredni i pośredni na poziom osiągnięć matematycznych (Ashcraft, Ridley 2005: 315; przegląd w języku polskim: Cipora 2015: 23–35). Specyficzność lęku przed matematyką potwierdzają wyniki badań fizjologicznych (Ashcraft 2002: 182) i neuropsychologicznych (Young i in. 2012: 1–10).

Lęk przed matematyką występuje zarówno u dzieci jak i osób dorosłych. Wyniki badania PISA 2012 (Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów), wskazują, że średnio 1/3 uczniów odczuwa lęk przed matematyką, który przejawia się poczuciem bezsilności i zdenerwowaniem podczas rozwiązywania zadań matematycznych (także

w domu), strachem przed otrzymaniem złej oceny oraz obawą, że zadanie będzie zbyt trudne (OECD 2015: 1–4).

Przyczyn powstawania lęku przed matematyką upatruje się w czynnikach poznawczych (deficyty w zakresie myślenia abstrakcyjnego i logicznego rozumowania), osobowościowych (obniżona samoocena, niskie poczucie własnej skuteczności) i środowiskowych (negatywne doświadczenia edukacyjne, negatywne doświadczenia związane z osobą nauczyciela (Devine i in. 2012: 2; Newstead 1998: 54–55)). Wielu badaczy wskazuje, że lęk przed matematyką powstaje na wczesnym etapie kształcenia i pogłębia się wraz z wiekiem (Dowker 2005: 212–213; Devine i in. 2012: 2).

Wśród czynników wpływających na zróżnicowanie w zakresie lęku przed matematyką podaje się przede wszystkim płeć. Wiele wyników badań wskazuje na wyższy poziom lęku przed matematyką u kobiet (por. Devine i in. 2012: 5; Ho i in. 2000: 373–376). Do podobnych wniosków dochodzą również autorzy metaanaliz (Hembre 1990: 33–46; Ma 1999: 520–540). Z drugiej strony pojawiają się doniesienia z badań, w których takich różnic nie wykazano (por. Devine i in. 2012: 6; Ma, Xu 2004: 165–179; Newstead 1998: 53–71). Wyniki badania PISA 2012 wskazują, że dziewczęta przejawiają wyższy poziom lęku przed matematyką niż chłopcy w większości, ale nie wszystkich krajach objętych badaniem (OECD 2015: 2).

Zróżnicowane międzypłciowo są również charakterystyki lęku przed matematyką. Związek między wczesnymi osiągnięciami matematycznymi, a poziomem lęku przed matematyką mierzony w późniejszym czasie jest silniejszy u mężczyzn, natomiast lęk przed matematyką jest bardziej stabilny w czasie u kobiet (Ma, Xu 2004: 165–179). Devine i in. (2012: 3) na podstawie metaanalizy Hembree (1990) stwierdzają, że poziom lęku przed matematyką stanowi istotny predyktor osiągnięć matematycznych w większym stopniu u dziewcząt niż chłopców, a także wysuwają hipotezę, że dziewczęta posiadają większy potencjał matematyczny niż chłopcy, który jest ograniczony przez lęk przed matematyką. Kobiety osiągają wyższy poziom lęku przed matematyką niż mężczyźni, nie wykazano jednak dowodów na istnienie istotnych różnic płciowych w poziomie wykonania zadań matematycznych – d Cohena = 0,05 (metaanaliza: Lindberg i in. 2010: 1123).

Także badania dotyczące zagrożenia stereotypem pozwalają wnioskować o przyczynach wyższego poziomu lęku przed matematyką wśród kobiet (Cadinu i in. 2005: 572). Zagrożenie stereotypem to spadek sprawności działania w dziedzinach objętych stereotypem pod wpływem samej świadomości, że jest się członkiem stereotypizowanej grupy (Wojciszke 2011: 493). Przywołanie negatywnego stereotypu może wpływać na wykonanie zadania w grupie etykietowanej. Na zagrożenie stereotypem podatne są zarówno dziewczęta (Ambady i in. 2001: 385–390) jak i dorosłe kobiety (Spencer i in. 1999: 4–28).

Lęk przed matematyką nauczycieli edukacji początkowej

Intensywne badania nad lękiem przed matematyką prowadzone są nie tylko wśród uczniów, ale także wśród studentów pedagogiki i nauczycieli edukacji początkowej. Peda-

gogika spostrzegana jest jako kierunek humanistyczny, a same studia pedagogiczne jako nie wymagające znajomości matematyki i konieczności uczenia się jej. Wobec nauczycieli edukacji początkowej nie wymaga się znajomości matematyki lub bardzo niski jej zakres. Studentami kierunków pedagogicznych w przeważającej mierze są kobiety, a tym samym to one podejmują pracę jako nauczyciele edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. W USA nauczycielami są kobiety w ponad 90% (Beilock i in. 2010: 1860). W Polsce odsetek ten jest jeszcze wyższy (mężczyźni stanowią zaledwie 1% nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. (Raport o stanie edukacji 2013 – liczą się nauczyciele 2014: 83).

Chavez i Widmer (1982: 387) podkreślają, że w opinii publicznej istnieje przekonanie, że nauczyciele edukacji początkowej nienawidzą matematyki i boją się jej. Uważa się powszechnie, że nauczycielki, w porównaniu do nauczycieli, mają bardziej negatywną postawę wobec matematyki, która w ich przekonaniu jest dla chłopców. Aby sprawdzić czy te przekonania mają odzwierciedlenie w rzeczywistości, autorki przeprowadziły badanie wśród nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. Wyniki wskazują, że 17% kobiet i 8% mężczyzn można określić jako osoby przejawiające lęk przed matematyką, brak jest jednak jasno określonych kryteriów diagnostycznych lęku przed matematyką. Hembree (1990: 33–46) stwierdził, że studenci przygotowujący się do pracy w edukacji początkowej odznaczają się najwyższym poziomem lęku przed matematyką w porównaniu do wszystkich studentów, wśród których prowadził badanie. Do podobnych wniosków skłaniają również wyniki późniejszych badań (np. Harper, Daane 1998: 29–31; Maloney, Beilock 2012: 404).

Badaczy zajmuje nie tylko występowanie lęku przed matematyką u nauczycieli i przyszłych nauczycieli edukacji początkowej, ale także jego związek z poziomem osiągnięć matematycznych dzieci. Beilock i in. (2010: 1860–1863) przeprowadzili badania nad związkiem lęku przed matematyką nauczycielek (w badaniu wzięły udział same kobiety) z osiągnięciami matematycznymi dziewcząt i chłopców. Badanie polegało na sprawdzeniu poziomu lęku przed matematyką nauczycielek i uczniów oraz ich przekonań na temat wpływu różnic płciowych na osiągnięcia matematyczne (np. chłopcy są dobrzy z matematyki, dziewczynki są dobre w czytaniu). Pomiar dokonywany był na początku i na końcu roku szkolnego. Wyniki badań wskazują, iż lęk przed matematyką nauczycielek niesie ze sobą negatywne konsekwencje dla uczennic. Po pierwszym roku nauczania te dziewczęta, które podzielały negatywny stereotyp nauczycielek odnośnie do zdolności matematycznych osiągały gorsze wyniki z matematyki niż dziewczęta, które nie podzielały tego stereotypu, a także niż chłopcy. Co bardziej istotne, różnic tych nie zaobserwowano na początku nauki. Autorzy postulują, że nauczycielki przenoszą swoje przekonania dotyczące tego, kto jest dobry z matematyki na uczennice, tym samym wpływając na osiągnięcia matematyczne dziewcząt. Nie wykazano takiego związku w przypadku chłopców. Przekonania na temat różnic płciowych stanowią zatem istotny czynnik pośredniczący między lękiem przed matematyką nauczycieli i osiągnięciami matematycznymi uczniów.

Przedstawione wyżej rezultaty badań dotyczące lęku przed matematyką u nauczycieli nauczania początkowego pochodzą w zdecydowanej mierze z badań prowadzonych w krajach anglosaskich (USA i Wielkiej Brytanii). Należy mieć jednak na uwadze, że

w badaniach uczniów i *nauczycieli* ważny jest kontekst edukacyjny, specyficzny dla każdego kraju. W niniejszym badaniu podjęto próbę sprawdzenia czy podobne zależności można zaobserwować również w Polsce. Analizy zostały przeprowadzone na danych zebranych w ramach walidacji kwestionariusza AMAS-PL, służącego do pomiaru lęku przed matematyką (Abbreviated Math Anxiety Scale; Hopko i in. 2003: 180). Wyniki walidacji kwestionariusza AMAS przedstawiono szczegółowo w innej publikacji (Cipora i in. 2015). Jedną z danych, jaką podczas wypełniania kwestionariuszy podawały osoby badane był kierunek studiów. Umożliwiło to przeprowadzenie analiz opisywanych w niniejszej pracy. Mając na uwadze wyniki badań prowadzonych w innych krajach wysunięto hipotezę, że studentki pedagogiki cechują się wyższym poziomem lęku przed matematyką w porównaniu do studentek innych kierunków studiów.

Metoda

Osoby badane

W badaniu wzięło udział 857 osób (688 kobiet, 160 mężczyzn, 9 osób nie podało informacji na temat płci). Średnia wieku wyniosła 21,6 (SD = 4,1), zakres od 18 do 49 r. ż. (16 osób nie podało informacji na temat wieku). Badanie zostało przeprowadzone wśród studentów i studentek pedagogiki (n = 343; 324 kobiety), psychologii, prawa, polonistyki, filologii angielskiej, fizyki medycznej, zarządzania produkcją i ekonometrii (n = 514 osoby; 365 kobiet) w sześciu polskich uczelniach w Krakowie, Wrocławiu i Nowym Sączu.

Porównanie studentów pedagogiki i innych kierunków jest uzasadnione tym, że studenci pedagogiki zdobywają uprawnienia do pracy w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Inni studenci, nawet jeśli ukończą kierunki o specjalności nauczycielskiej (np. biologię czy filologię angielską), uzyskują uprawnienia do pracy w klasach wyższych, niż klasy 1–3 szkoły podstawowej.

Materiały

Podstawowym narzędziem wykorzystanym w badaniu była polska adaptacja kwestionariusza AMAS. Był on wypełniany jako pierwszy z serii kwestionariuszy wykorzystanych podczas polskiej walidacji tego narzędzia. Wyniki uzyskane w pozostałych kwestionariuszach wykraczają poza zakres tematyczny niniejszej pracy. Zostały one szczegółowo omówione w pracy Cipory i in. (2015).

Skala AMAS (Hopko i in. 2003: 180) składa się z 9 pozycji opisujących różne sytuacje związane z nauką matematyki: (1) konieczność użycia tablic matematycznych, (2) myślenie o nadchodzącym egzaminie z matematyki, (3) obserwowanie pracy nauczyciela matematyki, (4) zdawanie egzaminu z matematyki, (5) otrzymanie trudnego zadania domowego z matematyki, (6) słuchanie wykładu z matematyki, (7) niezapowiedziana kartkówka z matematyki, (8) obserwowanie innego ucznia wykonującego zadanie z matematyki, (9) rozpoczęcie nowego rozdziału w podręczniku do matematyki. Zadaniem osoby badanej jest

zaznaczenie na 5-stopniowej, podpisanej na obu krańcach skali, w jakim stopniu odczuwa niepokój w związku z wyżej przedstawionymi sytuacjami (1 – niewielki niepokój, 5 – silny niepokój). Im wyższy wynik punktowy, tym wyższy poziom lęku przed matematyką.

Poza ogólnym wynikiem wskazującym na poziom lęku przed matematyką, w wyniku analizy czynnikowej wyodrębniono dwa czynniki: lęk przed uczeniem się matematyki i lęk przed byciem testowanym z matematyki. Istnienie dwóch skorelowanych czynników potwierdzono również na polskiej próbie przy pomocy konfirmacyjnej analizy czynnikowej w trakcie badania walidacyjnego. Kwestionariusz AMAS posiada bardzo dobre właściwości psychometryczne. Trafność oryginalnej skali AMAS określono analizując przy pomocy metody wielu-cech-wielu-metod jej korelacje z ogólnymi miarami lęku oraz innymi narzędziami do pomiaru lęku przed matematyką i lęku przed oceną (Hopko i in. 2003: 180). Satysfakcjonujące wyniki uzyskano również w polskich badaniach walidacyjnych.

Skala AMAS charakteryzuje się również wysoką rzetelnością (alfa Cronbacha dla całej skali wynosi 0,85; rzetelność test-retest 0,71; dla skali lęku przed uczeniem się matematyki alfa Cronbacha wynosi 0,78; rzetelność test-retest 0,59; dla skali lęku przed byciem testowanym z matematyki alfa Cronbacha wynosi 0,84; rzetelność test-retest 0,71; Cipora, i in. 2015: 6). Podobne wyniki uzyskano również dla oryginalnej wersji skali (Hopko i in., 2003: 180).

Procedura

Badanie odbywało się w trakcie zajęć na uczelni, a udział w nim był dobrowolny. Osoby obecne na zajęciach mogły odmówić wypełnienia kwestionariuszy lub odpowiedzi na poszczególne pytania. Jako pierwsza wypełniana była skala AMAS, następnie wypełniane były pozostałe kwestionariusze. Czas na wypełnienie kwestionariuszy nie był ograniczony, niemniej jednak zazwyczaj badanie nie przekraczało 20 minut.

Analiza danych

W podstawowej analizie uwzględnione zostały tylko kobiety. Wybór ten wynikał z kilku względów (1) kobiety stanowiły ponad 94% osób badanych studiujących pedagogikę; (2) podobny stopień feminizacji można zaobserwować w populacji nauczycieli nauczania początkowego; (3) poziom lęku przed matematyką jest zazwyczaj wyższy u kobiet. W takiej sytuacji uwzględnienie mężczyzn (bardziej licznych w grupie studentów innych kierunków) mogłoby spowodować sztuczne zawyżenie różnic międzygrupowych. Mimo to, dla pełnego opisu uzyskanych danych przeprowadzono również dodatkową analizę, w której uwzględniono zarówno kobiety jak i mężczyzn.

Porównań międzygrupowych dokonano przy pomocy testów t-studenta dla prób niezależnych. Biorąc pod uwagę fakt, że wyniki poszczególnych skal są ze sobą skorelowane, nie można przyjąć, że pomiary te są od siebie niezależne. W związku z tym wzrasta praw-

dopodobieństwo popełnienia błędu pierwszego rodzaju (nieuprawnionego odrzucenia hipotezy zerowej). Zastosowano zatem poprawkę na wielokrotne porównania wzorowaną na poprawce Bonferroniego stosowaną w przypadku testów post-hoc¹. W związku z tym, wartość alfa określono na poziomie 0,017 (typowa wartość 0,05 podzielona przez 3 – liczbę wielokrotnych porównań).

Aby oszacować wielkość różnic między grupami wykorzystano miary wielkości efektu *d* Cohena (Cohen 1977; 20–27). Za tym autorem przyjęto również następujące interpretacje wielkości efektu: do 0,2 – mały efekt, od 0,2 do 0,5 – średni efekt, powyżej 0,8 – duży efekt.

Wyniki

W podstawowej analizie uwzględniono odpowiedzi uzyskane od 688 studentek (323 studentek pedagogiki i 365 studentek innych kierunków). Przy pomocy testów t-studenta porównano te dwie grupy pod względem poziomu lęku przed matematyką. Wyniki porównań zamieszczono w tabeli 1.

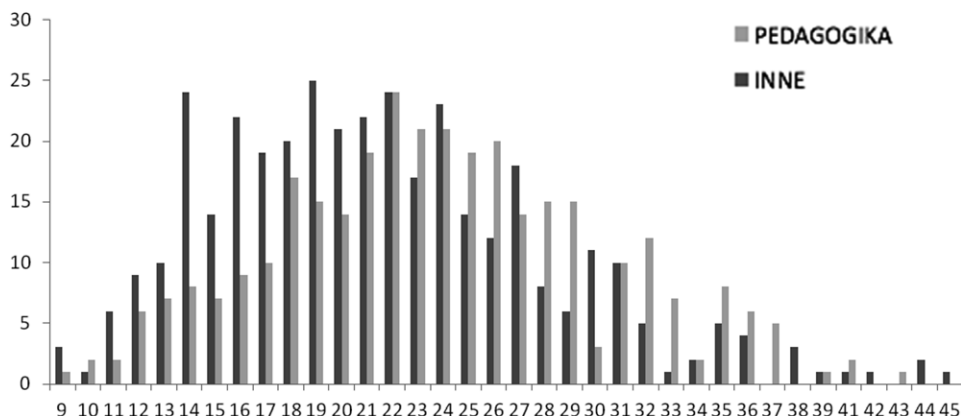
Tabela 1. Statystyki opisowe i wyniki porównania studentek pedagogiki ze studentkami innych kierunków pod względem lęku przed matematyką

| Pozycja testowa | Średnia | | SD | | Istotność | Wielkość efektu | Interpretacja wielkości efektu |
|-----------------------|------------|-----------|------------|-----------|----------------------------------|-----------------|--------------------------------|
| | Pedagogika | Pozostali | Pedagogika | Pozostali | | | |
| AMAS ogólnie | 23,80 | 21,60 | 6,45 | 6,63 | $t_{686} = -4,39$ $p < 0,001$ | 0,33 | średni |
| AMAS uczenie się | 8,98 | 8,02 | 3,83 | 3,61 | $t_{686} = -3,37$ $p = 0,001$ | 0,26 | średni |
| AMAS bycie testowanym | 14,81 | 13,58 | 3,72 | 3,88 | $t_{686} = -4,24$ $p < 0,001$ | 0,32 | średni |

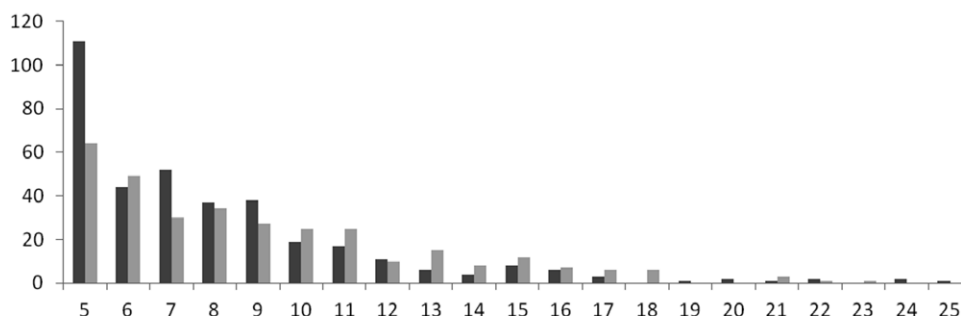
Studentki pedagogiki charakteryzowały się wyższym poziomem lęku przed matematyką, niż studentki innych kierunków studiów, zarówno w ogólnym wyniku, jak i w podskalach: lęku przed uczeniem się matematyki oraz lęku przed byciem testowanym z matematyki. Efekty można uznać za średniej wielkości. Na wykresie 1 przedstawiono rozkłady wyników w zakresie lęku przed matematyką dla wyniku ogólnego w skali AMAS oraz dla poszczególnych podskal u studentek pedagogiki i studentek innych kierunków studiów.

¹ Mimo tego, że można uznać to podejście za konserwatywne (zwiększa się prawdopodobieństwo popełnienia błędu drugiego rodzaju – nie-odrżucenia hipotezy zerowej), w warunkach niniejszego badania (bardzo duża próba) wydaje się ono uprawnione.

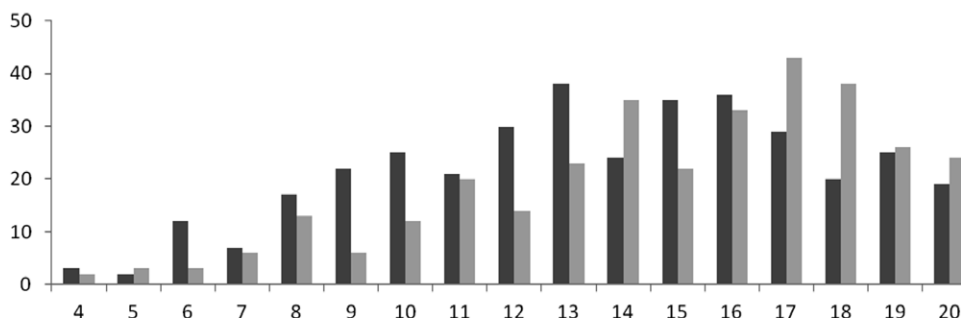
A: Wynik ogólny



B: Lęk przed uczeniem się matematyki



C: Lęk przed byciem testowanym z matematyki



Wykres 1. Panel A: Rozkład wyników w kwestionariuszu AMAS z podziałem na studentki pedagogiki i studentki innych kierunków. Panele B i C – analogiczny rozkład dla podskal kwestionariusza AMAS. Widać wyraźnie, że studentki pedagogiki we wszystkich skalach osiągają wyższe wyniki niż studentki innych kierunków.

Dyskusja wyników

W niniejszym badaniu zweryfikowano hipotezę mówiącą, że studentki kierunków pedagogicznych (potencjalnie przyszłe nauczycielki edukacji przedszkolnej i nauczania początkowego) różnią się od studentek innych kierunków pod względem lęku przed matematyką. Wyniki jednoznacznie potwierdzają przyjętą hipotezę. Efekty można zaklasyfikować jako średnie, ale na tyle duże, aby mogły mieć praktyczne znaczenie (Cohen, 1977: 20–27). Uzyskane na polskiej próbie wyniki są również zgodne z opisanymi w literaturze prawidłowościami obserwowanymi między innymi w USA (por. Hembree 1990: 33–46).

Implikacje praktyczne i potencjalne działania zaradcze

Uzyskane w niniejszym badaniu wyniki wydają się o tyle ważne, że jak już wcześniej podkreślano, istnieje prawdopodobieństwo, że nauczycielki edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej przekazują lęk przed matematyką swoim uczennicom (Beilock i in. 2010: 1860–1863). Nauczycielki, które odczuwają silny lęk przed matematyką preferują tradycyjny model nauczania matematyki, w którym dzieci uczone są konkretnych, algorytmicznych rozwiązań poszczególnych problemów (Tobias 1981: 34–38). Stosowanie tych metod może wiązać się z brakiem pewności własnej wiedzy, co może również powodować, że starają się one unikać dyskusji lub odpowiedzi na zadawane przez dzieci pytania. Nauczycielka o niskim poziomie lęku przed matematyką, która zna różne sposoby rozwiązywania danego problemu matematycznego, będzie akceptowała różne drogi jego rozwiązania, będzie również aktywnie zachęcała uczniów do zadawania pytań czy samodzielnego poszukiwania rozwiązań (Ashcraft 2002:184).

Zarówno w świetle wyników opisywanych tu badań jak również omawianych wyżej konsekwencji lęku przed matematyką, zasadne wydaje się wprowadzenie pewnych środków zaradczych. Tego rodzaju interwencje wśród przyszłych nauczycieli nauczania początkowego były z powodzeniem prowadzone w USA. Harper i Daane (1998: 29–38) na podstawie własnych badań konkludują, iż dyskusja nad poziomem lęku przed matematyką i świadomość jego występowania stanowi pierwszy krok do przeciwdziałania przekazywania lęku przed matematyką uczniom.

Harper i Daane (1998: 29–38) prowadziły wywiady wśród przyszłych nauczycieli, aby dowiedzieć się, jakie czynniki wpływają na podwyższenie i obniżenie lęku przed matematyką. Badaczki wskazują iż czynniki wzmagające lęk przed matematyką to m.in. nacisk na prawidłową odpowiedź, nacisk na ćwiczenia i praktykę, testy wykonywane pod presją czasową, nacisk na uczenie się na pamięć pojęć matematycznych, sztywne instrukcje, nacisk na stosowanie określonych reguł i prawidłowych metod rozwiązywania problemów.

Dodatkowo, Tooke i Lindstrom (1998: 136–139) pokazali, że interwencja skierowana do przyszłych nauczycieli nauczania początkowego może doprowadzić do redukcji lęku przed matematyką. W trakcie kursu dla przyszłych nauczycieli nie skupiano się bezpośrednio na uczeniu samej matematyki. Uczestnikom w trakcie zajęć prezentowano konkretne

metody nauczania dzieci. Skupiano się również na tym, w jaki sposób dzieci powinny rozumieć poszczególne zagadnienia. Autorzy postulują, że kontakt z matematyką w takiej postaci jest lepszym rozwiązaniem, niż uczenie tego przedmiotu studentów pedagogiki.

Zapobieganie powstawania lęku przed matematyką wśród uczniów stanowi wyzwanie dla nauczycielek i nauczycieli. Wyniki badania PISA 2012 (OECD 2015: 4) wskazują, iż ważnym czynnikiem zmniejszającym poziom lęku przed matematyką jest informacja zwrotna dotycząca poziomu wykonania zadania, przekazywana przez nauczyciela uczniom. Istotne jest także przekazywanie informacji na temat mocnych i słabych stron ucznia oraz dyskusja nad metodami rozwijania dobrych stron i niwelowania słabych. Inne czynniki przedstawiane jako obniżające lęk, to nacisk na wspólną pracę w małych grupach, pomoc koleżeńską i dzielenie się własnymi doświadczeniami rozwiązywania zadań. Chavez i Widmer (1982: 388) jako czynnik kluczowy podają konieczność kształtowania pozytywnej postawy wobec matematyki oraz atmosfery przyjaznej uczeniu się, która umożliwi zadawanie pytań uczniom, bez obawy, że zostaną ośmieszeni. Przyjazna atmosfera sprzyja większej aktywności podczas zajęć i redukuje lęk przed matematyką. Kształtowanie pozytywnych postaw wobec matematyki jak i innych przedmiotów ścisłych nie jest problemem jednostkowym lecz powinno być rozpatrywane w szerszym, instytucjonalnym kontekście.

Spoleczne spostrzeganie matematyki

Wydaje się, że osoby, które chcą pracować w obszarze edukacji powinny czuć się pewnie i bezpiecznie w zakresie materiału, którego mają nauczać. Niemniej jednak na podstawie wyników niniejszego badania można zauważyć, że nie dzieje się tak w przypadku matematyki. Przyczyn wysokiego lęku przed matematyką u przyszłych nauczycielek można doszukiwać się w szeregu czynników społecznych. Ashcraft (2002: 181) podkreśla, że kultura amerykańska sprzyja powstawaniu lęku przed matematyką: matematyka jest uważana za trudną, a uzdolnienia uważane za zdecydowanie bardziej istotne, niż wysiłek (odwrotnie jest w krajach azjatyckich, gdzie bardziej istotny jest wysiłek wkładany w uczenie się (Stevenson i in. 1993: 53). Na społeczne spostrzeganie matematyki zwraca także uwagę Geary (1994: 208), stwierdzając, że bycie dobrym z matematyki uważane jest za mało ważne, a nawet jako alternatywne w stosunku do innych umiejętności. Wydaje się, że podobnie może być w innych krajach. W Polsce można zaobserwować, iż przyznanie się do braku umiejętności matematycznych (nawet bardzo elementarnych) wśród dorosłych nie stanowi powodu do wstydu. Takie zjawisko nie sprzyja tworzeniu kultury, w której matematyka stanowi ważną dziedzinę życia. Można spotkać się z przekonaniem, że matematyka nie jest do niczego potrzebna, a osoby które nie radzą sobie z matematyką są często określane jako humaniści (por. Oszwa 2005: 10).

Podsumowanie

Mając na uwadze poważne społeczne i gospodarcze konsekwencje niskiego poziomu umiejętności matematycznych zasadne wydaje się podjęcie działań mających na celu poprawę jakości kształcenia matematycznego zwłaszcza na wczesnych etapach edukacji, kiedy takie działania są najbardziej skuteczne (Ramani i Siegler 2011: 148). Bardzo pomocne w tym może okazać się uwzględnienie czynników pozapoznawczych wpływających na poziom osiągnięć matematycznych, takich jak lęk przed matematyką czy postawy wobec tego przedmiotu. Ich ignorowanie przy jednoczesnej koncentracji na samej nauce – np. poprzez zwiększenie poziomu trudności zadań czy ilości materiału, może prowadzić do paradoksalnych skutków – dalszego pogorszenia poziomu osiągnięć, wynikającego z nasilenia unikania matematyki przez uczniów.

Wyniki niniejszego badania wskazują, że podobnie jak ma to miejsce w USA, również polskie przyszłe nauczycielki nauczania przedszkolnego i początkowego charakteryzują się wysokim poziomem lęku przed matematyką. Mając na uwadze skuteczność adresowanych do nauczycieli w USA programów interwencji mających na celu obniżenie lęku przed matematyką, wydaje się zasadne wdrożenie takich programów również w Polsce. Odpowiednie przygotowanie merytoryczne i metodyczne, w połączeniu z przygotowaniem psychologicznym (pewność siebie, brak lęku, pozytywne postawy) nauczycieli może stanowić punkt wyjścia do działań mających na celu ograniczenie lęku przed matematyką u uczniów.

Literatura

- Ambady N., Shih M., Kim A. i Pittinsky T.L. (2001), *Stereotype susceptibility in children: Effects of identity activation on quantitative performance*. „Psychological Science”, nr 12, DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/1467-9280.00371>.
- Ashcraft M.H. (2002), *Math anxiety: Personal, educational, and cognitive consequences*. „Current Directions in Psychological Science”, nr 11(5), DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/1467-8721.00196>.
- Ashcraft M.H. i Ridley K.S. (2005), *Math anxiety and its cognitive consequences: A tutorial review*. W: J.I.D. Campbell (red.), *Handbook of mathematical cognition*. New York, Psychology Press.
- Beilock S.L., Gunderson E.A., Ramirez G. i Levine S.C. (2010), *Female teachers' math anxiety affects girls' math achievement*. „Proceedings of the National Academy of Sciences”, nr 107(5).
- Butterworth B., Varma S. i Laurillard D. (2011), *Dyscalculia: from brain to education*, „Science”, nr 332.
- Cadinu M., Maas A., Rosabianca A. i Kiesner J. (2005), *Why do women underperform under stereotype threat? Evidence for the role of negative thinking*. „Psychological Science”, nr 16.
- Chavez A. i Widmer C.C. (1982), *Math anxiety: Elementary teachers speak for themselves*. „Educational Leadership”, nr 39(2).
- Cipora K. (2015), *Lęk przed matematyką z perspektywy psychologicznej i pedagogicznej*. „Edukacja. Studia, Badania, Innowacje”, nr 1.

- Cipora K. i Szczygieł M. (2013a), *Gry planszowe jako narzędzie wspomagania rozwoju wczesnych kompetencji matematycznych*. „Edukacja. Studia, Badania, Innowacje”, nr 3.
- Cipora K. i Szczygieł M. (2013b), *Wyścig Liczb – The Number Race – polska wersja językowa narzędzia wczesnej interwencji w przypadku ryzyka dyskalkulii rozwojowej oraz wspomagania rozwoju kompetencji arytmetycznych*. „Psychologia-Etologia-Genetyka”, nr 27.
- Cipora K., Szczygieł M., Willmes K., Nuerk H.C. (2015). *Math Anxiety Assessment with the Abbreviated Math Anxiety Scale: Applicability and usefulness: insights from the Polish adaptation*. „Frontiers in Psychology“, DOI: 10.3389/fpsyg.2015.01833.
- Cohen J. (1977), *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Nowy Jork, Academic Press.
- Devine A., Fawcett K., Szucs D. i Dowker A. (2012), *Gender differences in mathematics anxiety and the relation to mathematics performance while controlling for test anxiety*. „Behavioral and Brain Functions”, nr 8(33).
- Dowker A. (2005), *Individual differences in arithmetic: implications for psychology, neuroscience and education*. Hove, Psychology Press.
- Geary D.C. (1994), *Children's mathematical development: Research and practical applications*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Gruszczyk-Kolczyńska E. (2002), *Dojrzałość do nauki matematyki i niszczące konsekwencje rozpoczęcia edukacji szkolnej bez takiej dojrzałości*. Biuletyn Informacyjny Oddziału Warszawskiego PTD Nr 23.
- Hadfield O.D. i Lillibridge F. (1991), *A Hands-on approach to the improvement of rural elementary teacher confidence in science and mathematics*. Nashville, TN: Annual National Rural Small Schools Conference.
- Harper N.W. i Daane C.J. (1998), *Causes and reduction of mathematics anxiety in preservice elementary teachers*. „Action in Teacher Education”, nr 19(4).
- Hembree R. (1990), *The nature, effects, and relief of mathematics anxiety*. „Journal for Research in Mathematics Education”, nr 21(1).
- Ho H.Z., Senturk D., Lam A.G., Zimmer J.M., Hong S., Okamoto Y., Chiu S.Y. Nakazawa Y., Wang C.P. (2000), *The affective and cognitive dimensions of math anxiety: A cross-national study*. „Journal for Research in Mathematics Education”, nr 31(3).
- Hopko D.R., Mahadevan R., Bare R.L. i Hunt M.K. (2003), *The abbreviated math anxiety scale (AMAS) construction, validity, and reliability*. „Assessment”, nr 10(2), DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/1073191103010002008>.
- Jordan N.C., Kaplan D., Locuniak M.N. i Ramineni C. (2007), *Predicting first-grade math achievement from developmental number sense trajectories*. „Learning Disabilities Research and Practice”, nr 22(1).
- Klus-Stańska D. i Kalinowska A. (2004), *Rozwijanie myślenia matematycznego młodszych uczniów*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Zak”.
- Lindberg S.M., Hyde J.S., Petersen J.L. i Linn M.C. (2010), *New trends in gender and mathematics performance: a meta-analysis*. „Psychological Bulletin”, nr 136(6).
- Ma X. (1999), *A meta-analysis of the relationship between anxiety toward mathematics and achievement in mathematics*. „Journal for Research in Mathematics Education”, nr 30(5).
- Ma X. i Xu J. (2004), *The causal ordering of mathematics anxiety and mathematics achievement: a longitudinal panel analysis*. „Journal of Adolescence”, nr 27(2).

- Maloney E.A. i Beilock S.L. (2012), *Math anxiety: Who has it, why it develops, and how to guard against it*. „Trends in Cognitive Sciences”, nr 16(8).
- Newstead K. (1998), *Aspects of Children's Mathematics Anxiety*. „Educational Studies in Mathematics”, nr 36(1).
- OECD (2010), *The high cost of low educational performance: The long-run economic impact of improving educational outcomes*. OECD, Paris, DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264077485-en>.
- OECD (2015), *Does math make you anxious?* „PISA in Focus”, nr 2, DOI: 10.1787/5js6b2579tnx-en.
- Oszwa U. (2005), *Zaburzenia rozwoju umiejętności arytmetycznych. Problem diagnozy i terapii*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Ramani G.B. i Siegler R.S. (2011), *Reducing the gap in numerical knowledge between low- and middle-income preschoolers*. „Journal of Applied Developmental Psychology”, nr 32(3).
- Raport o stanie edukacji 2013 – liczą się nauczyciele. (2014). Warszawa. <http://eduentuzjasci.pl/publikacje-ee-lista/raporty/150-raport-o-stanie-edukacji/1052-raport-o-stanie-edukacji-2013-licza-sie-nauczyciele.html> (21.04.2015)
- Siegler R.S. i Ramani G.B. (2011), *Improving low-income children's number sense*. W: S. Dehaene, E. Brannon (red.), *Space, Time and Number in the Brain: Searching for the Foundations of Mathematical Thought*. Londyn., Elsevier.
- Stevenson H.W., Chen C. i Lee S.Y. (1993), *Mathematics achievement of Chinese, Japanese, and American children: Ten years later*. „Science”, nr 259.
- Spencer S.J., Steele C.M. i Quinn D.M. (1999), *Stereotype threat and women's math performance*. „Journal of Experimental Social Psychology”, nr 35.
- Suinn R.M. i Edwards R. (1982), *The measurement of mathematics anxiety: The Mathematics Anxiety Rating Scale for adolescents-MARS-A*. „Journal of Clinical Psychology”, nr 38.
- Tobias S. (1981), *Stress in the math classroom*. „Learning”, nr 9(6).
- Tooke D.J. i Lindstrom L.C. (1998), *Effectiveness of a mathematics methods course in reducing math anxiety of preservice elementary teachers*. „School Science and Mathematics”, nr 98(3).
- Wojciszke B. (2011), *Psychologia społeczna*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Young C.B., Wu S.S. i Menon V. (2012), *The neurodevelopmental basis of math anxiety*. „Psychological Science”, nr 23(5).

Małgorzata Cackowska

Uniwersytet Gdański

caca@univ.gda.pl

Emergent literacy, visual literacy i czytanie dialogowe. Potencjał edukacyjny i emancypacyjny książki obrazkowej w środowisku rodzinnym i przedszkolnym

Summary

Emergent literacy, visual literacy and dialogic reading. Educational and emancipatory potential of picturebook in the family and kindergarten environment

The article concerns contemporary perspectives on early education, early, emergent and visual literacy, and concepts of the development of cognitive, linguistic, and socio-emotional competencies by using picturebooks in the dialogic reading method. Picturebooks for small children, especially *early-concept picturebooks*, which present nouns, verbs, or adjectives and are aesthetically designed, have a great potential, and are important for the gaining of cognitive, emotional, and visual codes and ideas by the child, especially when they are introduced by an adult (parent at home or teacher in a preschool institution) through an active, dialogic manner of reading. Dialogic reading is shown and described by G.J. Whitehurst and other researchers as an interactive and stimulating method of cognitive and socio-emotional development, which enhances the children's speaking and reading competencies independently of their class, race, or gender – which is of emancipatory significance. The main aim of the text is to turn the reader's attention to the significance of interactive reading of precisely selected, high-quality picturebooks by parents and early education teachers in the context of children's development.

Słowa kluczowe: książka obrazkowa, wczesna alfabetyzacja, alfabetyzacja wizualna, czytanie dialogowe

Keywords: picturebook, emergent literacy, visual literacy, dialogic reading

Niniejszy artykuł jest próbą zwrócenia uwagi na nieobecne dotąd w polskiej refleksji nad wczesną edukacją współczesne perspektywy i koncepcje rozwoju kompetencji poznawczych, emocjonalnych, językowych i społecznych, a także wczesnej alfabetyzacji i alfabetyzacji wizualnej wspierane potencjałem książek obrazkowych. Postaram się wykazać, że książki obrazkowe czytać może dziecko, które jeszcze nie nauczyło się czytać, a także to, że naukę twórczego czytania można realizować opierając ją tylko na bogactwie tego gatunku. Przez książkę obrazkową rozumiem bowiem specyficzny gatunek sztuki dla dzieci, który skonstruowany jest jako spójny tekst kulturowy, który dzięki silnej współzależno-

ści dwu modalności – tekstowej i wizualnej¹ opowiada historię (książka narracyjna) albo przedstawia i opisuje proste idee, przedmioty, czynności (książka nienarracyjna, w jęz. ang. trafnie zwana *early-concept book*).

W Stanach Zjednoczonych, Kanadzie i w Zachodniej Europie istnieje spora już grupa teoretyków zainteresowanych badaniem potencjału rozwojowego i edukacyjnego książek dla dzieci, poruszających się w obrębie zróżnicowanych dyscyplin (literaturoznawcy, psychologowie, pedagodzy, historycy sztuki) lub też reprezentujących podejście interdyscyplinarne (Kiefer 1995; Arizpe, Styles 2003, Kümmerling-Meibauer 2011; Evans 2008). Wyniki tych badań często formułowane są w postaci implikacji pedagogicznych, dających swego rodzaju wskazania dla praktykujących czytanie z dziećmi rodziców, nauczycieli, wychowawców, opiekunów i in.

W polu praktyki wczesnoedukacyjnej i refleksji nad nią, do opisanie wszelkich zróżnicowanych działań i zachowań związanych uczeniem się czytania i pisania, zwykle używa się kategorii *emergent literacy*² i *early literacy*, którą rozumie się jako wczesną alfabetyzację (na długo przed formalną edukacją instytucjonalną), czyli zdobywanie wiedzy o języku, kompetencji czytania, pisania, widzenia i myślenia (Zygouris-Coe 2001, za: Cooper 1997). Pośród tych wschodzących kompetencji można wymienić naukę dźwięków głosek, brzmienia wyrazów, poznawania kształtów liter, znaczeń wyrazów, budowy zdań, treningu utrzymywania zainteresowania i uwagi, i wiele innych, służących przyszłej (również instytucjonalnej) nauce czytania i pisania itp. Jednym ze znaczących pól, na którym dziecko może doskonale rozwijać te zdolności jest tzw. sytuacja czytelnicza w środowisku rodzinnym, podczas której dziecko, najczęściej w formie zabawy, bada książkę obrazkową, szczególnie taką, która charakteryzuje się wartościową intencją treściową i prezentuje najwyższą jakość formalną. W kontekście ukazywania znaczenia książek obrazkowych dla wczesnej edukacji z kategorią *emergent literacy* zwykle współwystępuje pojęcie *visual literacy*, na język polski tłumaczony jako alfabetyzacja wizualna. Rozumie się ją jako zdolność (kompetencja) do interpretowania wzorców (kodów) wizualnych sposób właściwy dla danej kultury (Kress, van Leeuwen 1996). W polskiej literaturze kategorię tę opracowuje S. Dylak i przedstawia jako kluczową kompetencję współczesnego człowieka, szczególnie funkcjonalną w społeczeństwie informacyjnym (Dylak 2012).

Książki obrazkowe, szczególnie te pierwsze w życiu dziecka, przedstawiające zwykle wzorec i nazwę obiektu, czy pojęcia itp. stanowią ogromną pomoc w uczeniu się tych kodów przez małe dzieci. Inaczej rzecz nazywając, S. Szuman i I. Słońska podkreślali, że ilustracje w książkach dla dzieci konkretyzują wyobrażenia (oglądy rzeczy),

¹ Istnieją także książki zbudowane wyłącznie z obrazków, tzw. książki beztekstowe, które równie dobrze mogą opowiadać historię lub obrazować obiekty, idee itp.

² Samo pojęcie *literacy* jest w jęz. angielskim rozumiane dość szeroko jako zdolność odczytywania, rozumienia i interpretowania otrzymanych informacji w realnym życiu (oparta na umiejętności czytania, pisania, mówienia, słuchania oraz przedstawiania i myślenia) i jest procesem złożonym z aspektów poznawczych, społecznych, lingwistycznych i psychologicznych, zaczynającym się na długo przed okresem szkolnym i trwającym przez dorosłe życie (Zygouris-Coe 2001: 4).

modelują i konstruują wyobraźnię dostarczając wzorce wyobrazeniowe (Szuman 1951: 9–23) zapewniając budulec, z którego dziecko może tworzyć „konstrukcje wyobrazeniowe” (Słońska 1977: 14).

Szereg interesujących współczesnych badań i prób opracowań analitycznych i teoretycznych poświęconych uczeniu się małych dzieci z książek obrazkowych, prowadzonych w obrębie różnych domen: lingwistyki, psychologii poznawczej i rozwojowej, kognitywistyki, pedagogiki, historii literatury i sztuki zawiera wieloautorska publikacja *Emergent Literacy. Children's books from 0 to 3* pod red. B. Kümmerling-Meibauer (2011). W licznych artykułach ukazano niezwykle szerokie spektrum wpływu książek obrazkowych na rozwój językowy, poznawczy, estetyczny i społeczny najmłodszych dzieci. Na szczególną uwagę zasługuje podkreślane przez B. Kümmerling-Maibauer i Jorga Meibauera w tekście *Early-concept books. Acquiring nominal and verbal concepts* (Kümmerling-Maibauer, Meibauer 2011: 91–114) znaczenie pierwszych książek ukazujących pojęcia i idee (*early-concept book*) w nabywaniu przez dziecko między 12 a 24 miesiącem życia, zarówno pierwszych, najważniejszych słów określających nie tylko nazwy rzeczy, obiektów, podmiotów (np. rzeczowniki: piłka, lalka, jabłko, mama, dziecko itp.), jak też określeń aktywności podmiotu, np. czasowniki: idzie, robi, śpiewa i charakteru rzeczy, np. przymiotniki: duży, wesoły. Ponadto autorzy wskazują na wspomnianą już alfabetyzację wizualną, czyli uczenie się dzięki książkom obrazkowym kodów wizualnych poprzez odszyfrowywanie powtarzających się w przedstawieniach zwykle pojedynczych figur na ich tle (stąd bardzo ważna jest jakość wszelkich przedstawień i projektów graficznych pierwszych książek obrazkowych), kształtów, linii, punktów, barw i wymiarów obiektów (w wersji 2D, reprezentujący w rzeczywistości obiekt w 3D), a także stylu reprezentacji (dwubarwne, wielobarwne, skonstrastowane, w konturze, z cieniem, z profilem, w skrócie perspektywicznym itp.). Autorzy podkreślają, że pierwsze książki, nawet gdy są nienarracyjne, pozwalają na zrozumienie zasady sekwencyjności, dzięki odsłanianiu kolejnych obiektów na kolejno odwracanych stronicach oraz wprowadzają w pierwsze doświadczenie układu i organizacji struktury tekstu i jego relacji z obrazem (podpis pod przedstawieniem), nade wszystko spotkanie z ideą książki w ogóle (okładek, początku i końca, kolejnych stronic środka, ciężaru, formatu, typu papieru itp.) co zdaje się mieć ogromne znaczenie w rozwoju poznawczym dziecka (o czym pisała także w końcu lat pięćdziesiątych XX wieku I. Słońska (Słońska 1959: 16). W sytuacji, gdy tekst nawet tak prostej w budowie książki przedstawiającej pojęcia jest głośno i w miarę regularnie czytany dziecku przez dorosłego, jest ono w stanie od pierwszych miesięcy życia poznać także zasadę związku pomiędzy tekstem pisanym a jego dźwiękową reprezentacją, na co uwagę przez swe badania zwracają G.J. Whitehurst i CH.J. Lonigan (Whitehurst, Lonigan 1998: 851).

Alfabetyzacja wizualna służy także poruszaniu się w szeroko rozumianej ikonosferze, w której nadmiar bodźców wizualnych utrudnia odpowiednie funkcjonowanie dziecka. Musi ono posiadać szereg umiejętności ich rozpoznawania, klasyfikowania i możliwie szybkiej analizy i syntezy. O hierarchii takich (aż 35) kompetencji wizualnych począwszy od umiejętności podstawowych, jak odróżnianie jasności od ciemności po kompetencje

tak zaawansowane jak zdolność odczytywania emocji z mowy ciała przedstawionej na rysunku, wyróżnionych wcześniej przez J. Debesa w 1970 roku, wspomina B. Kiefer, w książce *The Potential of Picturebooks* (Kiefer 1994: 10). Treningowi tych kompetencji mogą przysłużyć się książki obrazkowe, zarówno te, wspomniane wcześniej, dla małych dzieci, które dopiero co poznają książki, jak i te dla starszych, w których zaawansowane plastycznie projekty ilustracji, operujące symbolem, skrótem, metaforą, aluzjami, czy deformacjami, zmuszają (prowokują) dzieci – na co wskazuje I. Słońska (Słońska 1969: 15) – do bardziej złożonych czynności percepcyjnych i intelektualnych, takich jak abstrahowanie, porównywanie czy wyprowadzanie wniosków. Należy pamiętać, że jest to jednak proces, który zwykle przebiega w zróżnicowanych warunkach socjalizacyjnych i zależny jest od zasobów kapitału kulturowego, którym dysponuje rodzina i później instytucja.

Badania prowadzone głównie przez anglojęzycznych akademików, będące rezultatem zwykle praktycznych projektów o naukowym charakterze wykorzystują książki obrazkowe w rozwijaniu alfabetyzacji wizualnej, uczeniu czytania obrazów (*reading pictures*) i rozwijania kompetencji krytycznych (zob. Arizpe, Styles 2003; Bland 2013; Mourao 2012). Ukazują one znaczenie i rolę książek obrazkowych, szczególnie tych o dość wyrafinowanych relacjach między obrazem a tekstem, w kierowaniu uwagą, budowaniu słownictwa, rozumienia struktury narracji, kodów i wzorców wizualnych i kompetencji myślenia krytycznego dających podstawę szans na szkolny sukces. Na szczególną uwagę zasługują badania E. Arizpe i jej współpracowników prowadzone w Glasgow nad uczeniem się języka obcego (angielskiego) przez dzieci imigrantów (ale także i dorosłych) z wykorzystaniem książek beztekstowych (głównie słynnej *The Arrival* Shauna Tana³), dzięki którym wzrasta ich poziom akceptacji nowego środowiska życia i adaptacji w nowym społeczeństwie za sprawą powiększania się wiedzy o języku i kulturze nowego miejsca (Arizpe i in. 2014).

Inne badania, prowadzone przez G.J. Whitehursta i współpracowników wśród różnych grup wiekowych, etnicznych, klas społecznych i dają częstokroć ten sam rezultat, który wskazuje, że niezależnie od klasy, rasy, czy płci świadome czytanie dzieciom książek obrazkowych daje pozytywne efekty rozwojowe, w konsekwencji społeczne. Dają one silniejsze podstawy, by sądzić, że wspólne czytanie książek obrazkowych znacznie bardziej determinuje zdolności językowe, aniżeli np. samo społeczne pochodzenie (Whitehurst i in. 1994: 679–689). Do tego wątku jeszcze powrócę.

Pośród polskich współczesnych badaczy znaczenia książki dla nauki czytania w dziecięcym, wczesnoszkolnym doświadczeniu, trzeba zwrócić uwagę na wskazania D. Klus-Stańskiej i M. Nowickiej krytycznie odnoszące się do szerokiej praktyki nauczycielskiej. Autorki analizując obecne w literaturze przedmiotu sposoby myślenia o nauce czytania, szczególnie w odniesieniu do instytucjonalnej wczesnej edukacji doceniają edukacyjnie wyższą wartość podejścia psychologicznego, reprezentowanego w koncepcji A. Brzezińskiej (Brzezińska 1987) nad lingwistycznym (Klus-Stańska, Nowicka 2005: 17–37). Jego trójaspektowość (z wyeksponowanym znaczeniem krytyczno-twór-

³ W Polsce wydanej w 2009 r. pod tytułem *Przybysz*, nakładem wydawnictwa Kultura Gniewu.

czego i semantycznego nad technicznym) zostaje przez autorki ukazana jako oryginalna, daleka niestety od aktualnej praktyki szkolnej, propozycja możliwa, by w szkole zaistniała autentyczna zmiana. Wskazują one na znaczenie ćwiczenia umiejętności semantycznego i dosłownego rozumienia tekstu jak najszybciej, jeszcze zanim dziecko podejmie naukę w szkole, co związane jest z procesem rozumienia wyrazu i łączenia go z jego znaczeniem (Klus-Stańska, Nowicka 2005: 35). Na takie podejście pozwalają właśnie pierwsze, dobrze przemyślane i całościowo zaprojektowane książki obrazkowe do nauki liter (*alphabet books lub abc books*), ale też te, które wprowadzają wszelkie inne pojęcia (*early-concept books*), które w powiązaniu z właściwymi pytaniami i prowokacjami dorosłego oraz odbywającym się dialogiem wokół reprezentowanych treści integrowanych z doświadczeniem dziecka są szansą na rozwijanie krytyczno-twórczego aspektu czytania (także obrazów, które dziecku są znacznie bliższe). To właśnie aspekt krytyczno-twórczy, wbrew potocznej opinii o konieczności etapowej, liniowej nauce czytania, począwszy od koncentracji na technice – D. Klus-Stańska i M. Nowicka eksponują jako prymarny we wczesnej nauce czytania już kilkulatek (Klus-Stańska, Nowicka 2005: 36–37). Jeśli dorosły pośrednik potrafi stworzyć sytuację, w której dziecko przejawia w zdolności do osobistego przetwarzania tekstu (tym bardziej tego, co przedstawia ilustracja w powiązaniu z tekstem), wówczas mamy do czynienia z jakąś postacią tego aspektu czytania. Zadanie dorosłego to właśnie wyzwalanie i akceptacja „wprawek” do krytyczno-twórczego czytania, które są warunkiem pojawienia się bardziej zaawansowanych tych kompetencji w późniejszym czasie. Autorki proponują nawet rozpoczynanie nauki czytania od rozwijania aspektu krytyczno-twórczego głównie po to, by ukazać znaczenie edukacyjne wprowadzenia dziecka w kulturowy sens czytania, by stworzyć okazję do zaistnienia rozumiejąco-przeżyciowego kontaktu z książką (Klus-Stańska, Nowicka 2005: s. 37).

Innym, ważnym aspektem wczesnego wćwiczania w czytanie rozumiejące, na który D. Klus-Stańska i M. Nowicka zwracają uwagę, to głośne czytanie przez osobę dorosłą. Badaczki podkreślają, iż dziecko, jeśli słucha czytającego dorosłego, może nawiązywać emocjonalno-intelektualny związek z książką (i z nade wszystko z dorosłym), uczy się jak ją przeżywać, łączyć ze swoimi doświadczeniami i traktować tę, jako źródło wiedzy. Ponadto, czytanie przez dorosłego rozwija u dziecka wiele aspektów kompetencji czytelniczych, a także ma ogromny wpływ na przekładanie czytanej treści na zrozumiałe znaczenia w przyszłości (Klus-Stańska, Nowicka 2005: 36–37).

Dla ukazania potencjału edukacyjnego i rozwojowego książki obrazkowej we wczesnej alfabetyzacji (*emergent i visual literacy*) skupię się na przedstawieniu *czytania dialogowego (dialogic reading)*, czyli jednej z metod, która może stanowić interesujący materiał dla ewentualnych replikacji oraz inspirację dla dorosłych pośredników profesjonalnych i nieprofesjonalnych do pracy z książką i dzieckiem. Jest tym samym wartościowa z punktu widzenia teorii i praktyki edukacji w warunkach domowych i przedszkolnych.

Czytanie dialogowe – wczesne rozwijanie zdolności językowych w domu i instytucjach przedszkolnych

G.J. Whitehurst i współpracownicy dostarczyli przekonujących dowodów na znaczenie wspierającego środowiska (otoczenia) czytelniczego dziecka dla jego rozwoju, przede wszystkim nauki języka, pojęć, rozumienia tekstu i obrazu oraz wczesnych kompetencji czytelniczych (*emergent literacy*) i – w konsekwencji – sukcesu szkolnego. Opracowali bowiem pewien rodzaj praktycznej instrukcji czytania z dzieckiem w sposób interaktywny, która została nazwana *czytaniem dialogowym*⁴ i w serii eksperymentów z użyciem tej metody potwierdzili jej skuteczność. Zanim jednak o skuteczności, przyjrzyć się samej istocie tej zupełnie nieznannej w Polsce metody. G. J Whitehurst (Whitehurst 2000: 9–13) postawił dość radykalną tezę, którą wiele przykładów jest w stanie sfalsyfikować, że tradycyjne czytanie dzieciom, polegające na uczynieniu dzieci słuchaczami i oglądającymi obrazki nie przynosi takich efektów w rozwoju zasobów języka dziecięcego (słownictwa, struktury zdania), by mogły one radzić sobie w późniejszej nauce szkolnej. W związku z tym, wskazując na wykorzystanie potencjału edukacyjnego książki obrazkowej określił nowy sposób pracy z dzieckiem i książką, jakim jest czytanie dialogowe, którego celem jest zwiększenie stymulacji dziecięcego języka w trakcie interaktywnego czytania książek obrazkowych. Pozwala ono na odwrócenie w pewnym momencie ról i ustanowienie rodziców słuchaczami dziecięcych opowieści, będących rezultatem ku temu specjalnie zadawanych dzieciom różnego rodzaju pytań.

W serii badań G.J. Whitehurst i współpracownicy instruowali rodziców jak wykorzystać opracowaną przez nich technikę PEER, czyli sekwencję krótkich interakcji (gier językowych) dorosłych pośredników z dzieckiem w trakcie wspólnego czytania książki obrazkowej, charakteryzowanych następująco:

- **P** [od ang. słowa *prompt*] zachęcanie (skłanianie, stymulowanie) dziecka do powiedzenia czegokolwiek o przeczytanej i obejrzonej książce;
- **E** [od ang. *evaluate*] ocenianie (właściwie docenianie) odpowiedzi dziecka;
- **E** [od ang. *expand*] rozszerzanie (rozbudowywanie) odpowiedzi dziecka przez przeformułowywanie ich i dodawanie nowych informacji;
- **R** [od ang. *repeat*] powtarzanie zachęt w celu upewnienia się, że dziecko nabyło nowe kompetencje (słownictwo, myślenie, pojęcia itp.)

W praktyce wykorzystującej dla przykładu książkę obrazkową pt. „Bardzo głodna gąsienica” Erica Carle (Wydawnictwo Tatarak 2008)⁵ w dość dużym uproszczeniu może to wyglądać w następujący sposób: po przeczytaniu książki i wspólnym jej obejrzeniu dorosły i dziecko patrzą na rozkładówkę, na której przedstawione są różne produkty, które pożarła

⁴ To opracowanie metody czytania dialogowego zdaje się być najbardziej rozbudowane i interesujące w porównaniu z innymi, wykorzystywanymi przez innych badaczy, np. Brannon i Dauksas (2014) opracowanej na potrzeby ich eksperymentu.

⁵ Inne polskie wydanie tej książki, z którego korzystam przywołując tekst to Wydawnictwo Philip Wilson, Warszawa 1998, w tłumaczeniu Ernesta Brylla.

gąsienica. Wskazując na kawałek tortu czekoladowego dorosły zachęcając (*prompt*) pyta dziecko *Co to jest? Ciastko* – może odpowiedzieć dziecko. *Tak, masz rację, to jest ciastko – kawałek tortu czekoladowego!* – co stanowi ocenę i rozszerzenie odpowiedzi dziecka (*evaluate* i *expand*). Następnie dorosły prosi dziecko: *Czy możesz powtórzyć słowa tort czekoladowy?* (*repeat*). Otwierając dalej dziecko można zapytywać o słowa, o skojarzenia, o doświadczenia z przedstawianymi w książkach obiektami, pozostawiając coraz więcej inwencji dziecku. Przywołana tu książka znakomicie nadaje się do takiego jej wykorzystania ze względu na wielość występujących w niej obiektów i pewną konsekwentną logikę działania bohaterki oraz doskonałą koncepcję i opracowanie graficzne.

By podążać za instrukcjami PEER, według twórców koncepcji czytania dialogowego warto zacząć od wykorzystywania pewnego typu zachęt określonych słowem CROWD (ang. tłum, natłok), które oznaczają mogłoby tu zagęszczenie pytań (prowokacji) kierowanych do dziecka, a stanowi skrót od pierwszych liter prezentowanych niżej typów zachęt:

- **C** (ang. *completion prompts*) – zachęcanie do zakończenia zdania, najczęściej pochodzącego z frazy tekstu wykorzystywanej książki, np. dorosły może przeczytać: „W poniedziałek wyżarła jabłka...”, by pozwolić dziecku dokończyć zdanie słowem *kawałek*. Według twórców koncepcji działanie takie dostarcza dzieciom informacji o strukturze języka, jego rytmie i rymach, niezbędnych dla późniejszej nauki czytania. (Whitehurst 2000)
- **R** (ang. *recall prompts*) – osiąmane za pomocą pytań przywołujących zdarzenia z fabuły książki zarówno tekstowej jak i wizualnej, np. *Powiedz mi, co stało się z gąsienicą, gdy wygryzła dziurę w kokonie? Zachęty* tego typu pomagają dzieciom w rozumieniu fabuły historii oraz opisywaniu sekwencji zdarzeń w jej narracji zarówno treściowych jak i wizualnych, bowiem pytania mogą odnosić się do tekstu i ilustracji w różnych częściach książki. Wiele współczesnych książek obrazkowych nie jest zbyt łatwych w odbiorze zawartych w nich metafor, szczególnych splotów tekstu i obrazu, co wymaga od odbiorcy zagłębienia się w sens sekwencji fabuły, czasem wpięrow ich odnalezienia, odpoznanie, zwłaszcza wówczas, gdy rozbudowana plastycznie ilustracja jest wielowątkowa, polifoniczna. Dla przykładu zyskujące coraz większe zainteresowanie, nawet wśród czytających już dzieci, tzw. książki beztekstowe (*wordless books*) często prowokacje takie mają wpisane w cały swój koncept, np. *Gdzie jest tort?* oraz *Wielki piknik* autorstwa The Tjong-Khinga (Wydawnictwo Eneduerabe, 2011, 2012), czy *W mieście. 1001 drobiazgów* Migutsh Ali (Wydawnictwo Tatarak 2011) lub *Noc na ulicy Czereśniewej* Rotraud Suzanne Berner (Wydawnictwo Dwie Siostry, 2012) lub *Złodziej kury* B. Rodriguez (Wydawnictwo Zakamarki, 2015), a także polska książka *Miasteczko Mamoko* A i D. Mizielińskich (Wydawnictwo Dwie Siostry 2010). Tego typu książek nie trzeba „przeczytać” do końca, by pytania przywołujące sens i sekwencje zdarzeń fabuły zadawać sobie właściwie nieustająco.
- **O** (ang. *open-ended prompts*) – to zachęty do opowiadania przeczytanych książek obrazkowych, szczególnie o detalach przedstawionych głównie na ilustracjach,

pozwalające na rozwój płynności myślenia i wypowiedzi dziecka. Pytania, które spełniają tu swoją rolę, to np. *Powiedz mi, co dzieje się na obrazku/ilustracji? Kim są te postaci?* Itp. Książka obrazkowa w swej typowej odmianie, ale nade wszystko wspomniana wyżej książka beztekstowa, zdaje się najbardziej spełniać tu swoją rolę.

- **W** (ang. *wh-prompts*) – zachęty inicjowane głównie przez (w jęz. ang. rozpoczynające się od liter *wh-*, np. *why, what, when, whom, where* i inne) pytania rozstrzygnięcia (Czy?) i dopełnienia (Jaki? Który? Komu? Czemu? Kogo? Jak? I inne), które uruchamiają dziecięcą wyobraźnię i otwierają pole kreatywności. Warunkiem ich postawienia jest bogata w wątki zarówno treściowe jak i wizualne książka obrazkowa, czyli najlepiej taka, która zawiera fabułę i dotyczy świata zainteresowań dziecka. Również i w tym przypadku zachęty te przyczyniają się w dużej mierze do rozwoju słownictwa dziecka, głównie pojęć i definicji, np. dorosły wskazując na ogromną, zajmującą całą stronicę gąsienicę może zapytać: *Co to jest? W co się ta gąsienica przekształciła? Co to jest kokon?* Itp. Zdecydowanie więcej możliwości do zadawania tego typu pytań stwarzają książki, w których obrazy prowokują do myślenia, szukania połączeń, nie zawsze oczywistych.
- **D** (ang. *distancing prompts*) – zachęty, których celem jest skłonienie dziecka do poszukiwań związków tego, co przedstawione w książce z własnym doświadczeniem w rzeczywistym życiu. Można dla przykładu zadać pytanie: *Czy widziałas kiedyś takiego kolorowego motyla? A pamiętasz kiedy to było? A jak on wyglądał? Czym różnił się od tego, który przekształcił się z naszej gąsienicy?* Itp. Pytania takie skłaniają dziecko do poszukiwań w pamięci, łączenia i przenoszenia kontekstów doświadczenia, poszukiwania związków zdarzeń, do budowania dłuższych narracji, wreszcie do rozwoju giętkości myślenia i umiejętności konwersacyjnych.

Jak widać, porządek wymienionych typów zachęt nie jest do końca dysjunktywny, ale taki być nie musi tym bardziej, gdy stosujemy je prowadząc z dzieckiem dialog inicjowany i inspirowany książką obrazkową. Jest także oczywistym, na co wskazują autorzy koncepcji, że pytania przywołujące zdarzenia fabuły (R) oraz zachęty do poszukiwania pomostów między fikcją książki a rzeczywistością (D) są pytaniami bardziej zaawansowanymi, aniżeli pozostałe i nie sposób wymagać na nie odpowiedzi od młodszych dzieci do ok. 2–2,5 lat życia. Nie ma jednak żadnych przeciwwskazań, by wszystkie typy pytań zadawać już najmłodszym dzieciom, ukazując ich różnorodność, ale też i otwierając świat książki i możliwości ekspresji językowej i emocjonalnej pod jego wpływem. G.J. Whitehurst i współpracownicy w zasadzie nie przypisują jakiegos szczególnego znaczenia typom i jakości książek obrazkowych stosowanych w ich metodzie, wspominając jedynie, że powinny odpowiadać na zainteresowania dziecka oraz zawierać bogactwo ilustracji, a na nich detali (Whitehurst 2000). Badaczki D. Brannon i L. Dauksas, które testują efektywność czytania dialogowego w rozwoju kompetencji ekspresji językowych dzieci przedszkolnych z rodzin uczących się języka angielskiego, wskazują jednak, aby adekwatnie dobrać książki nie tylko do badania, ale także do

pracy z dziećmi. Chodzi o to, by ich repertuar, zawartość treściowa i formalna znacznie wykraczała poza program przedszkolny, zachowywała wysoką wartość artystyczną (Brannon, Dauksas 2014).

Efektywność czytania dialogowego

Podobnie jak wiarygodna wydaje się metoda czytania dialogowego, interesujące i przekonujące są wyniki badań prowadzone przez G.J. Whitehursta i współpracowników oraz wspomnianych D. Brannon i L. Dauksas oraz wcześniejsze C.E. Heubner i K. Payne (Heubner, Payne 2010). Dla przykładu, w projektach badawczych na planach eksperymentalnych prowadzonych przez G.J. Whitehursta i współpracowników (Whitehurst i in. 1994, 1998) podejmowano program interaktywnego czytania z dziećmi pochodzącymi z rodzin ubogich o najniższym statusie społecznym, podopiecznymi dziennych domów opieki. Poprzedzając badanie standaryzowanymi testami zasobu słownictwa i rozumienia tekstów porównywano efektywność metody czytania dialogowego z tradycyjnym czytaniem dzieciom tych samych książek obrazkowych przez nauczyciela. Po sześciu tygodniach programu (potem ponownie powtórzono badanie po sześciu miesiącach) kontrolnie mierzono zasób leksykalny i rozumienie tekstów. Wyniki, istotne statystycznie, pokazują silny efekt pracy interaktywnego czytania dialogowego, dający znaczny wzrost zasobu pojęciowego i kompetencji czytelnich badanych dzieci. Wyniki te stały się znaczące w pracy z dziećmi nad przygotowaniem do szkoły i uczestnictwa w kulturze.

C.E. Hubner i K. Payne z kolei badały efektywność metody czytania dialogowego przez sprawdzenie utrzymywania się i kontynuowania przez rodziców wyuczonych wcześniejszej strategii. W badaniu wzięło udział 78 rodziców dzieci 2–3 letnich, którzy podlegali treningowi interaktywnego czytania dialogowego prowokującego dzieci do odpowiadania na pytania, rozumienia i wyjaśniania nowo poznanych słów i ćwiczeń językowych. Po dwóch latach ponad 90% rodziców z grupy eksperymentalnej prezentowało utrwalone zachowania, stosując wytrenowane techniki czytania dialogowego, w przeciwieństwie do rodziców z grupy kontrolnej, którzy instruktarzowi nie podlegali (Heubner, Payne 2010: 195–201). Zachowania te uwiadcniają zaangażowanie rodziców we wczesną alfabetyzację (*emergent literacy*).

Z badań D. Brannon i L. Dauksas wynika, że efektywność czytania dialogowego i tym samym rozwój języka dzieci zależy od jakości interakcji pomiędzy rodzicami (badano grupę, która uczy się nowego języka – angielskiego) a ich dziećmi. Grupę badawczą stanowiła dwadzieścioro jeden hiszpańskojęzycznych rodziców (i opiekunów) dzieci w wieku przedszkolnym, którzy w ciągu 10 tygodni przeszli trening czytania dialogowego, by potem wprowadzić je w życie przez kolejne tygodnie codziennie przez kilkanaście minut przy porannym odprowadzeniu dziecka do przedszkola. Rodzice z grupy eksperymentalnej, w porównaniu z rodzicami z grupy kontrolnej okazali się być bardziej otwarci na swobodny dostęp dzieci do książek, zadawali pytania dotyczące treści przedstawianej dzieciom książki i trzymali książkę w taki sposób, by skupić na niej jak największą uwa-

gę dzieci. Dzieci tych rodziców, którzy przeszli trening czytania dialogowego, posiadały o wiele większy zasób słownictwa po badaniu, aniżeli przed jego rozpoczęciem. Badanie to udowodniło, że interakcje rodziców i dzieci w prowokowanych tak sytuacjach czytelniczych zwiększają zainteresowanie lekturą i koncentrację uwagi na książce, wpływają na wzrost identyfikowania i rozumienia kodów wizualnych reprezentowanych na ilustracjach, wzrost poszukiwania poznanych treści w osobistych doświadczeniach, przede wszystkim zaś skutecznie rozwijają ekspresję językową dzieci (Brannon, Dauksas 2014).

Zakończenie

Prezentacją koncepcji czytania dialogowego zamierzałam podkreślić nie tylko wartość samej tej interaktywnej metody pracy z dziećmi i książką dla rozwoju wczesnej alfabetyzacji i alfabetyzacji wizualnej, ale również ukazać znaczenie i potencjał rozwojowy i edukacyjny książek obrazkowych którymi – jak sądzę – można by z powodzeniem zastąpić podręczniki wykorzystywane w edukacji przedszkolnej i również wczesnoszkolnej. Obecnie w Polsce bardzo wyraźnie wzbogaciła się oferta książek obrazkowych, szczególnie tych z gatunku książek do nauki pojęć (zwierząt, zabawek, pojazdów, kolorów, kształtów, dźwięków, przeciwieństw itd.), do nauki alfabetu, liczb i liczenia, części mowy itp., również takich, w których koncepcie zawiera się interaktywność (przyciski, dźwięki, aktywizowanie odbiorcy). Nade wszystko obserwujemy ogromny wzrost wydawnictw popularyzujących wiedzę i naukę, których bogactwu formalnemu i różnorodności treściowej nie jest w stanie dorównać żaden, nawet najlepiej opracowany podręcznik. Polscy wydawcy starają się również ożywiać książki i przedstawiać je w postaci aktywizujących i interaktywnych książek cyfrowych w postaci aplikacji przeznaczonych na urządzenia mobilne z ekranem dotykowym. Są pośród tych takie, które doskonale realizują ideę *emergent literacy* i w przemyślany sposób wspierają nabywanie przez małe dzieci świadomości językowej i umiejętności komunikowania się, a jednocześnie są zabawą słowem i obrazem dla dzieci z ich dorosłymi. Dobrodziejstwo tego sektora rynku powinno zostać zauważone i maksymalnie wykorzystane w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej.

Przywołane badania pokazują, iż rozwój kompetencji językowych dzieci, ich wczesną alfabetyzację ewidentnie może rozwijać metoda pracy z dziećmi i książką. Należy jednak podkreślić, iż metoda ta, jeśli miałaby być stosowana przez nauczyciela w przedszkolu, czy w edukacji wczesnoszkolnej, nie powinna w żaden sposób zostać zredukowana do postaci pogadanki – najgorszej z metod komunikowania się dorosłego z dziećmi, markującej tylko dialog, zakładającej z góry określony repertuar odpowiedzi – jak ją określają D. Klus-Stańska i M. Nowicka (Klus-Stańska, Nowicka 2001: 87–88). Autorki prezentują krytykę dominacji tej antyrozwojowej (zarówno pod względem intelektualnym, społecznym i emocjonalnym) formy, proponując zastąpienie jej rozmową, czy dyskusją, do której świetnie zdaje się przygotowywać metoda czytania dialogowego ewokując kompetencje związane z mówieniem i przede wszystkim wdrażając w negocjowanie znaczeń.

Kończąc, zamierzam podkreślić, iż efektywność społeczną dialogowego podejścia do czytania z dziećmi najmłodszymi wielokrotnie potwierdzali wspomniani badacze pracując z setkami dzieci pochodzących z rodzin o różnym statusie społeczno-ekonomicznym (od ubogich do zamożnych), z różnych obszarów geograficznych i etnicznych Stanów Zjednoczonych. Eksperymenty te wręcz domagają się realizacji w naszych warunkach, zarówno w środowisku domu rodzinnego, jak i instytucji przedszkola.

Literatura

- Arizpe E., Styles, M. (2003), *Children reading pictures: interpreting visual texts*. London, Routledge Falmer.
- Arizpe E., Colomer T., Martínez-Roldán C. (2014), *Visual journeys through wordless narratives: An international inquiry with immigrant children and 'The Arrival'*. London, Bloomsbury Academic.
- Bland J. (2013), *Children's literature and learner empowerment: children and teenagers in English language education*. London, Bloomsbury Academic.
- Brannon D., Dauksas L. (2014), *The Effectiveness of Dialogic Reading in Increasing English Language Learning Preschool Children's Expressive Language*. „International Research in Early Childhood Education”, 1(5).
- Brzezińska A. (red.) (1987), *Czytanie i pisanie. Nowy język dziecka*. Warszawa, WSiP.
- Dylak S. (2012), *Alfabetyzacja wizualna jako kompetencja współczesnego człowieka*. W: S. Dylak, M. Skrzydlewski (red.) *Media. Edukacja. Kultura*. W stronę edukacji medialnej. Poznań – Rzeszów, Polskie Towarzystwo Technologii i Mediów Edukacyjnych.
- Evans J. (1998), *What's in the picture? Responding to Illustrations in Picture Books*. London Paul Chapman Publishing.
- Huebner, C.E., Payne, K. (2010), *Home support for emergent literacy: Follow-up of a community-based implementation of dialogic reading*. „Journal Of Applied Developmental Psychology”, 31(3).
- Kiefer B.Z. (1995), *The Potential of Picturebooks. From Visual Literacy to Aesthetics Understanding*. Columbia, Pearson.
- Klus-Stańska D., Nowicka M. (2005), *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Warszawa, WSiP.
- Kress G., van Leeuwen T. (1996), *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. London, Routledge.
- Kummerling-Meibauer B. (red.) (2011), *Emergent Literacy. Children's books from 0 to 3*. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company.
- B. Kummerling-Maibauer, Meibauer J. (2011), *Early-concept books. Acquiring nominal and verbal concepts*. W: B. Kummerling-Meibauer (red.) *Emergent Literacy. Children's books from 0 to 3*. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company.
- Mourao, S.J. (2012), *English picturebook illustrations and language development in early years education*. Ph.D. thesis, Portugal, University of Aveiro.
- Słońska I. (1959), *Dzieci i książki*. Warszawa, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Słońska I. (1977), *Psychologiczne problemy ilustracji dla dzieci*. Warszawa, PWN.
- Szuman S. (1951), *Ilustracja w książkach dla dzieci i młodzieży*. Kraków, Wiedza Zawód Kultura Tadeusz Zapiór.

- Whitehurst, G.J., Arnold, D.S., Epstein, J.N., Angell, A.L., Smith, M., Fischel, J.E. (1994), *A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families*. „Developmental Psychology”, 30(5).
- Whitehurst G.J., Lonigan Ch. J. (1998), *Child Development and Emergent Literacy*. „Child Development”, 69(3).
- Whitehurst, G.J. (2000), *Early Intervention To Promote Preschoolers' Language Skills: Dialogic Reading*. “Focal Point. A National Bulletin on Family Support and Children's Mental Health” 14(1).
- Zygouris-Coe V. (2001), *Emergent Literacy*. Florida Literacy and Reading Excellence (FlaRE) Center, University of Central Florida. <https://education.ucf.edu/mirc/Research/Emergent%20Literacy.pdf>, 10.02.2016.

Joanna Ostrouch-Kamińska

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski
joanna.ostrouch@uwm.edu.pl

Partnerstwo w relacji małżeńskiej jako współczesna wartość wychowania

Summary

Equality between spouses in marital relations as the contemporary value of upbringing

Today we observe the dynamic changes in relations between the sexes in the family, which appear as a result of economic, cultural, and social transformation, the growth of women's economic strength, as well as the level of their education, and the development of the ideas of the equal rights of women and men in the labour market and in social life. Hitherto existing research results show that Poles are increasingly in favour of the egalitarian family model and declare their wish to build their relationships based on equality.

In the article I will characterise our cultural context, in which the egalitarian relation of a man and a woman in a family is both an educational space of confrontation between the "old" concept of family life, often rooted in Parsons' concept of the nuclear family, and the "new" one, specific for the socio-cultural breakthrough in Poland. I will also present the involvement of formal education in fixing stereotypical images of family life, which are in opposition to the changes observed in relations between women and men. At the end I will present my own concept of education for equality in the marital relations, as well as the frame of equality between spouses in marital relations as a value of upbringing, which are a response to the needs of contemporary women and men.

Słowa kluczowe: partnerstwo, małżeństwo, wychowanie dzieci, wartości, rodzina egalitarna

Keywords: equality between spouses, marriage, children's upbringing, values, egalitarian family

Demokratyzacja rodziny i partnerstwo

Wśród wielu zmian, które obserwuje się we współczesnych rodzinach, na uwagę zasługują te, które dotyczą relacji kobiet i mężczyzn oraz wchodzą w zakres procesów nazywanych przez A. Giddensa (2006) demokratyzacją rodziny. Owa demokratyzacja dokonuje się w sposób odpowiadający procesom demokratyzacji w sferze publicznej, w której, co podkreśla Autor, obejmuje „oficjalną równość, prawa jednostki publiczną dyskusję nad różnymi sprawami bez uciekania się do przemocy oraz uznanie, że autorytet jest owocem negocjacji, a nie wynika z tradycji” (Giddens 1999: 84). Zakłada ona równość, wzajem-

ny szacunek, autonomię, wolność od przemocy, a także podejmowanie decyzji poprzez komunikowanie się, negocjacje oraz dialog, jako cechę kluczową w budowaniu poczucia wzajemności (Ostrouch-Kamińska 2013a). Demokratyczne stosunki rodzinne zakładają równowagę między autonomią a odpowiedzialnością. Zakładają również wspólną odpowiedzialność za opiekę nad dziećmi, a także wspólne wykonywanie obowiązków wynikających z funkcji rodzicielskiej kobiet i mężczyzn, propagując w ten sposób bardziej pozytywny wizerunek ojcostwa, tzw. ojcostwa zaangażowanego (Ronek 2008).

We wspomnianej koncepcji rodziny A. Giddensa mamy do czynienia z gruntowną przebudową etyki życia osobistego na demokratycznych zasadach, co, według K. Slany (2002: 103), ma szansę na urzeczywistnienie jedynie w prawdziwie egalitarnym/partnerskim związku. Ten model rodziny zyskuje coraz większą akceptację wśród Polaków, co ma odzwierciedlenie w ich deklaracjach – na przestrzeni ostatnich lat widoczny jest wzrost poparcia idei partnerstwa w rodzinie, które obecnie wynosi ok. 59% (Doniec 2001; Titkow, Duch-Krzysztosek, Budrowska 2004), a także wzrost deklaracji dotyczących realizacji partnerskiego modelu rodziny, na co wskazuje już 19% małżeństw/par w wieku 19–39 lat (Szafranec 2011: 206).

Wyniki badań międzynarodowych nad postrzeganiem równości w rolach małżeńskich i poziomem jego akceptacji wśród Polaków i mieszkańców dwunastu krajów Europy Środkowo-Wschodniej pokazują podobne tendencje – akceptacja takiego modelu małżeństwa rośnie, najbardziej wśród mężczyzn, choć wciąż częściej opowiadają się za nim kobiety. Polacy na tle porównawczym plasują się na czwartym miejscu, za Estonią, Rosją i Mołdawią, w zakresie poziomu akceptacji równości i egalitarnego modelu relacji małżeńskich, który, co należy podkreślić, i tak we wszystkich krajach nieznacznie rośnie (Basińska 2010: 116–129).

Ten model rodziny, choć coraz częściej deklarowany przez Polaków jako model realizowany w codzienności, wciąż w większości pozostaje bardziej „utopijnym projektem wiecznej harmonii” (Giza-Poleszczuk 2005: 278) niż rzeczywistością polskich rodzin. Źródeł ogromnej rozbieżności pomiędzy deklarowanym czy aspirowanym stylem życia charakterystycznym dla partnerskiego związku/rodziny/małżeństwa, a rzeczywistością realizowanym można poszukiwać w kulturze, organizacji społeczeństwa, państwa oraz w edukacji – formalnej i nieformalnej. Zarówno bowiem państwo, zdaniem M. Castells’a (1997) wciąż ostoja patriarchy, androcentryczna kultura (Bem 2000), społeczeństwo i normy społeczne, jak i edukacja osadzona w tej kulturze i społeczeństwie, wzmacniają stereotypowy podział ról kobiecych i męskich oraz tradycyjny model rodziny (w rozumieniu specjalizacji ról rodzinnych), stąd próba ewentualnej zmiany i oderwania od gotowych praktyk będzie wiązała się z koniecznością postępowania wbrew instrumentom państwa, a także – pośrednio – wbrew kulturze, społeczeństwu i jego normom, skazując kobiety i mężczyzn chcących budować partnerskie relacje w obrębie rodziny na codzienny eksperyment społeczny (Giddens 2006: 18). Jak pisze K. Slany, w takim ujęciu małżeństwo jawi się jako ryzykowne, osobiste przedsięwzięcie nieustannie rekonstruowane w trakcie życia jednostek. Człowiek musi prowadzić własne, niezależne życie, wyzwalając się z da-

nych więzów rodzinnych i negocjując kształt nowych, odwołując się do nowych zasad wytyczanych przez państwo, system edukacyjny, rynek konsumpcji czy rynek pracy (Slany 2002: 54). W moim przekonaniu, jednym z głównych czynników mogących doprowadzić do zmniejszenia tego „małżeńskiego ryzyka” jest edukacja i wychowanie.

Spoleczno-kulturowe konteksty rosnącego poparcia idei partnerstwa w rodzinie

Przyczyn zmian w akceptowanych modelach rodziny w kierunku partnerstwa można poszukiwać w szerszych zmianach dotyczących funkcjonowania współczesnych rodzin i związków. W Polsce przełomu kulturowego coraz bardziej upowszechniają się style życia funkcjonujące w krajach „zachodu” wraz ze wspomnianymi przeze mnie ideami demokratyzacji życia rodzinnego (Giddens 1999; 2006), oraz indywidualizacji (Jacyno 2007) i podmiotowości dziecka (Izdebska 2000). A. Giddens (2006) czy U. Beck i E. Beck-Gernsheim (2013) mówią wręcz o globalnej rewolucji stylu życia z epicentrum w obszarze prywatności i intymności. Nie bez znaczenia jest też rozwój nowych form życia małżeńsko-rodzinnego, takich jak monoparentalność, rodziny żyjące „na odległość” (LAT), komuny rodzinne, związki kohabitacyjne, w których bycie razem i trwanie rodziny staje się efektem wyboru a nie nakazu społecznego (Szlendak 2010; Kawula 2006).

Osobnym czynnikiem inicjującym wzrost poparcia idei partnerstwa jest przemiana sytuacji i roli kobiet we współczesnym społeczeństwie, związana ze wzrostem poziomu ich wykształcenia i chęci samorozwoju, a w konsekwencji także poziomu zaangażowania zawodowego – choć ta sytuacja dotyczy obojga rodziców. Zmiany te wymagają reorganizacji życia rodzinnego, zwłaszcza w kontekście opieki nad dziećmi, oraz bardziej elastycznego, egalitarnego rodzicielstwa (Ostrouch-Kamińska 2013b). W „przepracowanych rodzinach” (Szlendak 2010) zmienia się bowiem styl życia, wymuszając na małżonkach modyfikację tradycyjnego podziału obowiązków i zadań w rodzinie (Mikołajczyk-Lerman 2006; Ostrouch-Kamińska 2011).

Wreszcie dużą rolę w upowszechnianiu idei partnerstwa w rodzinie odgrywają zmiany kulturowych definicji kobiecości (i nieznacznie męskości) oraz społeczne ramy, w których one przebiegają. Mają one związek z rozwojem świadomości społecznej dotyczącej nierówności sytuacji oraz traktowania kobiet i mężczyzn np. na rynku pracy, a także z rozwojem nauk społecznych i humanistycznych w obszarze wiedzy o funkcjonowaniu człowieka w różnych rolach. W odniesieniu do rodziny warto wspomnieć o wynikach badań, dzięki którym dokonuje się dziś reinterpretacji klasycznych teorii i odczytuje je na nowo. Przykładem może być rozwój wiedzy o wpływie pracy zawodowej na rozwój i wychowanie dzieci – obok podkreślania głównie negatywnych konsekwencji zawodowego zaangażowania kobiet na rozwój dziecka, zwłaszcza w pierwszych latach życia, mających swe źródła w klasycznej teorii przywiązania (Bowlby 2007), coraz częściej zwraca się uwagę także na jego pozytywne konsekwencje zarówno dla rozwoju dziecka, jak i funkcjonowania matek w roli rodzinnej oraz profesjonalnej (Holcomb 1998; Sekaran 1986; Barnett, Rivers 1996; Fuligini, Galinski, Poris 1995; Balswick, Balswick 1995).

Dużo więcej wiemy też dzisiaj na temat znaczenia obecności i aktywnego zaangażowania mężczyzn w życie rodziny, a przede wszystkich w życie dzieci (Coltrane, Collins 2001; Marsiglio, Pleck 2005; Fuszara 2008; Kubicki 2009).

Innym przykładem może być reinterpretacja dominujących w sferze kulturowej przekonań o tym, że kobiety dużo bardziej niż mężczyźni cenią wartości rodzinne, podczas gdy dla tych drugich ważniejsza jest praca zawodowa; przekonań, które przekładają się na normatywne oczekiwania wobec zajmowanych przez kobiety i mężczyzn pozycji i wykonywania ról, a także na przebieg procesu socjalizacji – w najbardziej stereotypowej wersji w kierunku „domu i rodziny” w przypadku dziewcząt i „do pracy” w przypadku chłopców. Tymczasem R. Siemieńska odwołując się do wyników Polskiej części *Word Values Survey* pokazuje, że obecnie różnice między płciami w wyborze wartości albo w ogóle nie występują, albo są nieznaczne gdy analizuje się je na poziomie całego społeczeństwa (Siemieńska 2007). Dla przykładu: w 2006 r. rodzinę za bardzo ważną w swoim życiu uznało 92% mężczyzn i 95% kobiet, zaś pracę – 65% mężczyzn i 59% kobiet (Siemieńska 2007: 320–321; por. Ziółkowski 2006). Niewątpliwie różnica pomiędzy wskazaniami kobiet i mężczyzn istnieje, ale nie na tyle duża, by nie zauważać zmian we współczesnych wyborach Polaków i utrwać przekonania o przypisaniu kobiet „naturze”, a mężczyzn „kulturze” (Ortner 1982).

Teoria i praktyka edukacyjna – pomiędzy ideą partnerstwa kobiet i mężczyzn (w rodzinie) a stereotypowym podziałem ról w socjalizacji dzieci

Tymczasem w polskiej pedagogice dominuje normatywno-ideologiczny dyskurs wiedzy o rodzinie, jak go określiła M. Nowak-Dziemianowicz (2002), gdzie ujawniają się wartościowanie zamiast opisu, jasno określone cele (trwanie), funkcje, modele i postawy wychowawcze. Każde odstępstwo i zmiana w obszarze życia rodzinnego rozważane są głównie w kategorii dysfunkcji, kryzysów i patologii. W dyskursie tym preferowany jest model rodziny tradycyjnej, w teorii socjologicznej odwołujący się do koncepcji rodziny nuklearnej w ujęciu T. Parsonsa, w której panują hierarchiczne układy oparte na płci i wieku. Komplementarne wobec siebie role są tu przypisane ze względu na płeć: instrumentalna rola męża/ojca oraz ekspresywna rola żony/matki. Mężczyzna jest zorientowany zadaniowo, łącząc rodzinę z innymi systemami społecznymi, a jego środowiskiem aktywności jest głównie praca zawodowa. Kobieta, zorientowana relacyjnie, zajmuje się wychowaniem dzieci, dbaniem o emocjonalny dobrostan męża i innych członków rodziny oraz wykonywaniem wszelkich obowiązków domowych (Adamski 2002: 65). Taki podział ról, jak podkreśla W. Warzywoda-Kruszyńska, uznawany za naturalny i uniwersalny, zapewnia trwałość rodziny, która wyspecjalizowuje się w trzech niezbywalnych funkcjach: prokreacyjnej, socjalizacji pierwotnej i stabilizacji osobowości jej członków (Warzywoda-Kruszyńska 1999: 160).

W przedstawionym ujęciu rodziny osobowość kobiety i mężczyzny staje się systemem „wyuczonych nawyków kulturowych przyswojonych w trakcie socjalizacji (...), określonych funkcjonalnymi wymogami systemu społecznego i normatywnymi wzora-

mi kultury” (Nowak-Dziemianowicz 2002: 31), mniej lub bardziej zgodnym ze stereotypem kobiecości/męskości. W ujęciu tym dominuje socjalizacja zgodna z tradycyjnym modelem ról płci, co oznacza, iż chłopcom i dziewczynkom proponuje się inne gry, zabawy i zabawki, inny zakres stymulacji werbalnej, inne wzmocnienia oraz formułuje inne oczekiwania. Rodzice, a później i inni dorośli, w tym nauczyciele, odmiennie traktują dziewczynki i chłopców, ponieważ posiadają z góry wyrobiony, naznaczony stereotypem płci sąd o tym, co dziewczynki i chłopcy lubią i jacy/kie powinni/y być. Ten rodzaj socjalizacji, powtórzmy – zgodny z tradycyjnym modelem ról płci, określanym jest mianem socjalizacji typizującej, różnicującej, dwu-biegunowej, zachowawczej (Kopciewicz 2007; Miluska 1996; Pankowska 2005; Bem 2000). Jej efektem są odmiennie ze względu na płeć zachowania i wyobrażenia o roli płciowej, a także oczekiwania i aspiracje życiowe.

Co ciekawe, zarówno w edukacji formalnej, jak i w przestrzeni edukacji nieformalnej wspomniane tendencje wykazują oznaki trwałości (Kopciewicz 2007; Chomczyńska-Rubacha 2011; Ostrouch-Kamińska, Vieira 2015), mimo dużej dynamiki zmian w obszarze ról i relacji rodzinnych, które wymusza choćby współczesny rynek pracy. Choć należy w tym miejscu zaznaczyć, że na zmiany kulturowe i społeczne dużo szybciej reagują rodziny, modyfikując zinternalizowane wzorce ról rodzinnych, niż szkoła, wciąż pozostająca w „pułapce stereotypu”, czym potwierdza tezy o oporności stereotypów płciowych na zmiany (Deaux, Kite 2002: 375). Wiele badań wskazuje, że stereotypy związane z płcią w znacznym stopniu „profilują” i/lub ograniczają swobodny rozwój ludzi dorosłych (Mandal 2000; Brannon 2002; Bem 2000; Brzezińska 2004). Stąd wpływ stereotypowych przekonań może stać się źródłem poważnych konfliktów intrapsychicznych oraz interpersonalnych. O ile bowiem sprzeczne i nierealistyczne wyobrażenia i stereotypy mogą bezkonfliktowo koegzystować na poziomie kulturowych oczekiwań wobec ról, to próba ich realizacji w rzeczywistości niesie – jak pokazują badania – frustracje i konflikty, również w życiu współczesnych rodzin (Beck 2004).

W moim przekonaniu edukacja zgodna ze stereotypowym podziałem ról i zadań, który obowiązywał w tradycyjnej rodzinie patriarchalnej, wobec wymogów współczesnych globalnych społeczeństw i rynku pracy, ale także wobec wyborów dokonywanych przez współczesne kobiety i mężczyzn, przestaje być dziś atrakcyjna dla dzieci i młodzieży, bo coraz bardziej oddala się od świata, w którym oni na co dzień funkcjonują. Alternatywą może być edukacja i wychowanie dzieci do partnerstwa kobiet i mężczyzn, w tym partnerstwa w rodzinie.

Dyskurs partnerstwa w rodzinie

C. Rabin (1996), charakteryzując dyskurs rodziny egalitarnej, zwraca uwagę na trzy zasady, na których on się opiera. Pierwsza z nich to zasada, która zakłada, że wszystko podlega negocjacom oprócz zasady, że wszystko podlega negocjacom. Kolejną jest założenie, iż w procesie podejmowania wszelkich decyzji małżonkowie powinni kierować się przede wszystkim troską i zasadą sprawiedliwości. Trzecie założenie odnosi się do prawa współ-

małżonków do efektywnego funkcjonowania w sferach zawodowej i domowej oraz możliwości realizacji przez małżonków wielu ról jednocześnie (Rabin 1996: 257).

W koncepcjach autorstwa G. Kimball (1983) i P. Schwartz (1994) można znaleźć rozwinięcie tych idei. Na podstawie ich badań można stwierdzić, iż w partnerskim małżeństwie zarówno mąż jak i żona są odpowiedzialni za utrzymanie rodziny, wykonywanie obowiązków domowych i opiekę nad dziećmi; władza w zakresie podejmowania ważnych decyzji jest równomiernie podzielona, a podstawą relacji jest sprawna i otwarta komunikacja. Partnerskie relacje między małżonkami oparte są na wzajemnym szacunku, w sferze seksualnej związku dominuje sprawiedliwość i poszanowanie potrzeb partnera, a małżonkowie są dla siebie najlepszymi przyjaciółmi, którzy potrzeby drugiego przedkładają nad własne. Z. Dąbrowska, dokonując analizy idei małżeństwa partnerskiego obecnej w polskim dyskursie rodzinnym, oprócz wymienionych czynników, wskazuje jeszcze na silną więź intelektualną, umacniającą przyjaźń i podtrzymującą wzajemną atrakcyjność partnerów (Dąbrowska 2002: 33).

Wspomniane „wspólne” dzielenie zadań, obowiązków i odpowiedzialności przez małżonków jest podstawą zasady, którą można nazwać „zasadą egalitaryzmu”. Jej realizacja będzie polegała na budowaniu równości partnerów we władzy, pracach na rzecz rodziny (zarobkowej i domowej) oraz równości w dzieleniu odpowiedzialności za jej utrzymanie, opiekę nad dziećmi i prace domowe. Widoczne jest tu zerwanie ze stereotypowym określeniem ról płciowych, w czym D. Duch-Krzysztozek upatruje przełamania „kulturowej bariery podziału na prace, obszary i ‘odpowiedzialności’ kobiece i męskie” (Duch-Krzysztozek 2007: 128). To co będzie decydowało o zmierzaniu ku egalitaryzacji płci w małżeństwie, to nie tylko rodzaj wykonywanych prac, częstość ich podejmowania oraz czas, jaki partnerzy będą przeznaczali na obowiązki domowe, ale przede wszystkim budowanie poczucia współodpowiedzialności za tę sferę życia.

W wymienionych koncepcjach, obok równomiernego podziału poziomu odpowiedzialności za sferę domową i władzę decyzyjną, warto zwrócić uwagę na kontekst emocjonalno-wolicjonalny oraz aksjologiczny, który wyraźnie ujawniony został w narracjach pracujących rodziców przeciążonych rolami, z racji swoich wyborów zawodowych i życiowych na co dzień próbujących konstruować partnerstwo w relacji małżeńskiej (Ostrouch-Kamińska 2011). Wyodrębnione w badaniach konteksty znaczeń nadawanych partnerstwu tworzyły trzy grupy odnoszące się do podziału odpowiedzialności i zaangażowania małżonków w obowiązki domowe, różnych poziomów zależności poszczególnych sfer życia mężów i żon (zawodowego, rodzinnego, indywidualnego/osobistego), oraz zasad, norm i wartości regulujących relację małżeńską. Konteksty te znalazły odzwierciedlenie w ujęciu istoty partnerstwa w relacji małżeńskiej, którą jest „traktowanie siebie nawzajem przez współmałżonków jak osoby – respektowanie wzajemnych odrębności i różnic, a także praw, wartości i potrzeb; budowanie relacji w oparciu o szacunek, zaufanie i zrozumienie; kierowanie się życzliwością i chęcią współpracy na wspólnie wynegocjowanych zasadach; wykraczanie poza stereotypowe role płciowe poprzez konstruowanie rodzinnej codzienności w oparciu o dobrowolność i sprawiedliwość” (Ostrouch-Kamińska 2011: 234).

Jak wynika z przytoczonych sposobów rozumienia partnerstwa/równości kobiet i mężczyzn w rodzinie, jego istota nie odnosi się tylko do zakresu ról i pozycji oraz podziałów obowiązków domowych i zadań w rodzinie. To także, a może przede wszystkim szeroki dyskurs oparty na określonych grupach wartości i norm; pewna filozofia życia rodzinnego oparta na poczuciu równości i sprawiedliwości w relacji, oraz na nieustannie pogłębianej intymności, polegającej, jak ujmuje to A. Giddens, na poznaniu drugiej osoby i na otwarciu się na/przed nią; intymności która zastępuje rodzicielski autorytaryzm, a między małżonków wprowadza m. in. wolność wyboru, równowagę i wzajemność, kompromis i negocjacje, wrażliwość i wyrozumiałość, czułość, wzajemną troskę i akceptację swoich indywidualności oraz umiejętność zachowania dystansu (Giddens 2006: 117–119). Mamy tu zatem do czynienia z projektem przebudowy etyki życia osobistego i procesem jego demokratyzacji. Zdaniem autora, najistotniejszym elementem tego procesu jest zasada autonomii, która w sferze życia osobistego oznacza „skuteczną realizację refleksyjnego projektu tożsamości osobistej” (Giddens 2006: 222), będącego warunkiem współlistnienia z innymi na równych zasadach.

Wychowanie dzieci i młodzieży do partnerstwa kobiet i mężczyzn w bliskiej relacji

Wspomniane „współlistnienie z innymi na równych zasadach” jest dziś dużym wyzwaniem dla ludzi budujących bliskie relacje w rodzinie. Z jednej strony bowiem funkcjonują oni w społeczeństwie, w którym dużą rolę odgrywają stereotypowe definicje ról kobiet i mężczyzn, utrwalane w procesie edukacji, z drugiej – w globalnej kulturze, w której wszystkie opcje wyboru ścieżki życia rodzinnego są możliwe. Młodzi ludzie wydają się więc tkwić w przestrzeni „pomiędzy” tym, co związane z tradycją, a tym co przynosi i czego wymaga od nich przyszłość. Przypomina to sytuację uwikłania współczesnej edukacji, która, zdaniem H. Arendt, z samej swej natury nie może „wyrzec się ani autorytetu, ani tradycji, niemniej musi przebiegać w świecie, którego struktury nie wyznacza już autorytet i nie spaja tradycja” (Arendt 1994: 231). Co do jednego badacze procesów edukacyjnych są zgodni – niezbywalną rolą edukacji jest „pomoc w kształtowaniu człowieka na miarę złożonych wyzwań współczesności” (Kwieciński 2002: 114). A do takich niewątpliwie należy partnerstwo kobiet i mężczyzn, bo, jak to metaforycznie ujął U. Beck, „duch równości nie da się z powrotem zakorkować w butelce” (Beck 2004: 161).

Pojawia się tu zatem postulat wychowania dzieci i młodzieży do partnerstwa kobiet i mężczyzn. W obszarze małżeństwa/rodziny będzie ono oznaczać propagowanie wymienności ról i zadań, współzależności i współdziałania, życzliwości i współpracy małżonków na wspólnie wynegocjowanych zasadach, dzielenia odpowiedzialności i zaangażowania w życie rodziny oraz w rozwijanie relacji. Będzie opierać się na zasadzie równości kobiet i mężczyzn w zakresie władzy, obowiązków i przywilejów w rodzinie oraz ich prawie do samorealizacji, co znacznie poszerza (choć nie porzuca) stereotypowe definicje ról płciowych; będzie oznaczać rozwijanie procesu wzajemnego wspierania się małżonków, konstruowanie rodzinnej codzienności w oparciu o szacunek i troskę oraz respektowanie

odrębności i praw partnera/ki. Tak rozumiane wychowanie będzie wspieraniem procesu budowania umiejętności i wiedzy o relacjach opartych na obopólnej satysfakcji emocjonalnej, na miłości integralnej, wzajemnej, interindywidualnej (Błajet 2011); na wzajemności w relacji, zaufaniu, otwartej i sprawnej komunikacji oraz kompromisie dającym poczucie sprawiedliwości w relacji zarówno kobietom, jak i mężczyznom.

Wychowanie dzieci i młodzieży do partnerstwa w relacji małżeńskiej niewątpliwie może przyczynić się do zmniejszenia dylematów i napięć pomiędzy rolami i w obrębie roli, których doświadczają współcześnie dorośli, np. pracujący rodzice, wykraczający poza stereotypowe sposoby pełnienia ról kobiecych (wykroczenie w stronę większego zaangażowania w sferę działań profesjonalnych) i męskich (wykroczenie w stronę większego zaangażowania w życie rodzinne). Może przyczynić się także do zmniejszenia napięć między tradycyjnymi a nowymi wartościami, normami i wzorami kulturowymi, które powodują konflikty we wszystkich sferach życia współczesnych małżonków; konfliktów wynikających z uwikłania we wspomnianą przestrzeń „pomiędzy” przeszłością a przyszłością, ale także ze sprzecznych wymogów świata pracy zawodowej i rodziny (Beck 2004).

W odniesieniu do współczesnych wymogów rynku pracy K. Szafranec (2011) wskazuje na potrzebę rozwijania u dzieci i młodzieży m.in. samodzielności, odpowiedzialności, otwartości, refleksyjności czy umiejętności czytania otoczenia społecznego. Bo tego oczekują dziś pracodawcy. Z kolei odpowiedzią na wymogi współczesnych rodzin może być partnerstwo w bliskiej relacji jako wartość wychowania, co wpisywałoby się zarówno w kontekst przemian w funkcjonowaniu kobiet i mężczyzn oraz sposobów pełnienia przez nich ról małżeńskich, jak i przemian edukacji w odniesieniu do pojawiających się postulatów budowania niezbędnych współcześnie umiejętności młodych ludzi, które umożliwią im sprostanie wyzwaniom współczesności.

Literatura

- Adamski F. (2002), *Rodzina. Wymiar społeczno-kulturowy*. Kraków, Wydawnictwo UJ.
- Arendt H. (1994), *Kryzys edukacji*. W: H. Arendt, *Między czasem minionym a przyszłym. Osiem ćwiczeń z myśli politycznej*. Warszawa, Alatheia.
- Balswick J., Balswick J. (1995), *The Dual-Earner Marriage: The Elaborate Act*. Grand Rapids, Fleming H. Revell.
- Barnett R.C., Rivers C. (1996), *She Works. He Works. How Two-Income Families are Happier, Healthier, and Better – Off*. San Francisco, Harper Collins.
- Basińska A. (2010), *Ku partnerskiemu modelowi małżeństwa – zmiana wartości w polskiej rodzinie na tle 12 krajów Europy Środkowo-Wschodniej*. W: W. Muszyński (red.), *Wartości w rodzinie: ciągłość i zmiana*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Beck U., Beck-Gernsheim E. (2013), *Calkiem zwyczajny chaos miłości*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Beck U. (2004), *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
- Bem S.L. (2000), *Męskość. Kobiecość. O różnicach wynikających z płci*. Gdańsk, GWP.

- Błajet P. (2011), *Miłość, rozwój, wychowanie*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Bowlby J. (2007), *Przywiązanie*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Brannon L. (2002), *Psychologia rodzaju*. Gdańsk, GWP.
- Brzezińska A. (2004), *Spoleczna psychologia rozwoju*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
- Castells M. (1997), *The Power of Identity*. Malden, Blackwell Publishers.
- Chomczyńska-Rubacha M. (2011), *Płeć i szkoła. Od edukacji rodzajowej do pedagogiki rodzaju*. Warszawa, PWN.
- Coltrane S., Collins R. (2001), *The Sociology of Marriage and the Family. Gender, Love, and Property*. Belmont, CA, Wadsworth.
- Dąbrowska Z. (2002), *Małżeństwa w Polsce współczesnej. Studium empiryczne*. W: Z. Tyszka (red.), *Rodzina w czasach szybkich przemian. Roczniki Socjologii Rodziny. Studia socjologiczne oraz interdyscyplinarne*, Tom XIII, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Deaux K., Kite M. (2002), *Stereotypy płci*. W: B. Wojciszke (red.), *Kobiety i mężczyźni: odmiennie spojrzenia na różnice*. Gdańsk, GWP.
- Doniec R. (2001), *Rodzina wielkiego miasta. Przemiany społeczno-moralne w świadomości trzech pokoleń*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Duch-Krzysztozek D. (2007), *Kto rządzi w rodzinie. Socjologiczna analiza relacji w małżeństwie*. Warszawa, Wydawnictwo IFiS PAN.
- Fuligini A.S., Galinsky E., Poris M. (1995), *The impact of parental employment on children*. New York, Families and Work Institute.
- Fuszara M. (2008), *Nowi mężczyźni? Zmieniające się modele męskości we współczesnej Polsce*. Warszawa, Trio.
- Giddens A. (2006), *Przemiany intymności. Seksualność, miłość i erotyzm we współczesnych społeczeństwach*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Giddens A. (1999), *Trzecia droga. Odnowa Socjaldemokracji*. Warszawa, Książka i Wiedza.
- Giza-Poleszczuk A. (2005), *Rodzina a system społeczny. Reprodukcyjność i kooperacja w perspektywie interdyscyplinarnej*. Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Holcomb B. (1998), *Not guilty: The good news about working mothers*. New York, Scribner.
- Izdebska J. (2000), *Dziecko w rodzinie u progu XXI wieku. Niepokoje i nadzieje*. Białystok, Wydawnictwo Trans Humana.
- Jacyno M. (2007), *Kultura indywidualizmu*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kawula S. (2006), *Kształt rodziny współczesnej. Szkice familologiczne*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Kimball G. (1983), *The 50/50 marriage*. Boston, Beacon.
- Kopciwicz L. (2007), *Rodzaj i edukacja. Studium fenomenograficzne z zastosowaniem teorii społecznej Pierre'a Bourdieu*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu.
- Kubicki P. (2009), *Przemiany ojcostwa we współczesnej Polsce*. W: M. Sikorska (red.), *Być rodzicem we współczesnej Polsce. Nowe wzory w konfrontacji z rzeczywistością*. Warszawa, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Kwieciński Z. (2002), *Nieuniknione? Funkcje alfabetyzacji w dorosłości*. Toruń-Olsztyn, Wydawnictwo UMK.
- Mandal E. (2000), *Podmiotowe i interpersonalne konsekwencje stereotypów związanych z płcią*. Katowice, Wydawnictwo UŚ.

- Marsiglio W., Pleck J.H. (2005), *Fatherhood and Masculinities*. W: M.S. Kimmel, J. Henra, R.W. Connell (red.), *Handbook of Studies on Men and Masculinities*. Thousand Oaks-London-New Delhi, Sage Publications.
- Mikołajczyk-Lerman G. (2006), *Mężowie i żony. Realizacja ról małżeńskich w rodzinach wielkomięjskich*. Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Miluska J. (1996), *Tożsamość kobiet i mężczyzn w cyklu życia*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Nowak-Dziemianowicz M. (2002), *Doświadczenia rodzinne w narracjach. Interpretacje sensów i znaczeń*. Wrocław, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Ortner B.S. (1982), *Czy kobieta ma się do mężczyzny, jak „natura” do „kultury”?* W: T. Hołówka (wybór), *Nikt nie rodzi się kobietą*. Warszawa, Czytelnik.
- Ostrouch-Kamińska J. (2011), *Rodzina partnerska jako relacja współzależnych podmiotów. Studium socjopedagogiczne narracji rodziców przeciążonych rolami*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Ostrouch-Kamińska J. (2013a), *Między dominacją a „zbanalizowanym partnerstwem”. Koncepcja dziecka i wychowania w rodzinie egalitarnej*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, 3(22).
- Ostrouch-Kamińska J. (2013b), *Egalitarne rodzicielstwo*, „Szkice Humanistyczne”, 1, tom XIII, vol. 31.
- Ostrouch-Kamińska J., Vieira C.C. (red.) (2015), *Private World(s). Gender and Informal Learning of Adults*. Rotterdam, Sense Publishers.
- Pankowska D. (2005), *Wychowanie a role płciowe*. Gdańsk, GWP.
- Rabin C. (1996), *Equal partners – good friends: empowering couples through therapy*. London, Routledge.
- Ronek G. (2008), *Koncepcja demokratycznej rodziny Anthony’ego Giddensa*. W: W. Muszyński, E. Sikora (red.), *Miłość, wierność i uczciwość na rozstajach współczesności. Kształty rodziny współczesnej*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Schwartz P. (1994), *Peer marriage: How love between equals really works*. New York, Free Press.
- Sekaran U. (1986), *Dual-Career Families. Contemporary Organizational and Counseling Issues*. San Francisco-London, Jossey-Bass Publishers.
- Siemieńska R. (2007), *Przemiany płci kulturowej. Między systemami wartości a rolami społecznymi*. W: M. Marody (red.), *Wymiary życia społecznego. Polska na przełomie XX i XXI wieku*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
- Slany K. (2002), *Alternatywne formy życia małżeńsko-rodzinnego w ponowoczesnym świecie*. Kraków, Zakład Wydawniczy „NOMOS”.
- Szafraniec K. (2011), *Młodzi 2011*. Warszawa, KPRM.
- Szlendak T. (2010), *Socjologia rodziny. Ewolucja, historia, zróżnicowanie*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Titkow A., Duch-Krzystoszek D., Budrowska B. (2004), *Nieodpłatna praca kobiet. Mity, realia, perspektywy*. Warszawa, Wydawnictwo IFiS PAN.
- Warzywoda-Kruszyńska W. (1999), *Małżeństwo*, W: *Encyklopedia Socjologii*. Warszawa, Oficyna Naukowa.
- Ziółkowski M. (2006), *Zmiany systemu wartości*, W: J. Wasilewski (red.), *Współczesne społeczeństwo polskie. Dynamika zmian*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.

Małgorzata Karwowska-Struczyk

Uniwersytet Warszawski
m.karwowska-st@uw.edu.pl

Olga Wysłowska

Uniwersytet Warszawski
olga.wyslowska@gmail.com

Selected aspects of institutional early childhood education and care in Warsaw – the perspective of professionals and low-income parents¹

(...) Why is my child not to go on a trip? Am I a worse person not having a permanent job? Am I a worse mother if I do not have a pedicure and high heels? (...)

Quote from the focus group

Summary

The article presents results of research into low income parents as well as professionals involved in the education, care and upbringing sectors. It concerns access to toddler care and preschool, the costs of sending children to such institutions, support for parents on low incomes, as well as the demands parents have of these institutions. The authors carried out two group interviews with parents, as well as three individual interviews with workers from the institutions. In the final part of the article, the results of the research are presented along with recommendations for politics concerning the sectors of education, upbringing and care of children from the ages of 0 to 6.

Keywords: low-income families, early childhood education and care (ECEC), accessibility of ECEC settings, parental expectations

¹ The following article is based on research conducted for the purpose of the European CARE (Curriculum Quality Analysis and Impact Review of European ECEC; Grant Agreement 613318) project. Namely – Report: Inclusiveness of Early Childhood Education and Care: Experiences of Disadvantaged Families in Europe (WP5.3). The research presented in this article was also supported from national funds for science in the years 2014–2016, for the co-financing of international projects. (*Praca naukowa finansowana ze środków finansowych na naukę w latach 2014–2016 przyznanych na realizację projektu międzynarodowego współfinansowanego*).

Introduction

Importance of high quality ECEC provision has been addressed in a number of studies (OECD 2014; Montie et al. 2007; Karwowska-Struczyk 2007). It has been proved beyond doubt that high quality institutional provision has a beneficial influence on the socio-emotional and cognitive development (Mashburn et al. 2008) as well as educational careers of low-income children (Campbell et al. 2002; Campbell et al. 1995; Berrueta-Clement et al. 1984).

In addition, different studies have provided the productivity argument for investing in the educare of disadvantaged children, among them children from low-income families, as investments in the ECEC sector have a high economic return. This leads to the conclusion that providing high quality ECEC provision, especially for disadvantaged children, is of high importance not only for individuals, but also for society as a whole (Heckman and Masterov 2007). Because of this it requires the special attention of all stakeholders (parents, policy makers, academics and practitioners).

The arguments provided above show the value of the child's enrollment into a high quality ECEC system. Meanwhile the attendance rate of the youngest children into the ECEC provision in Poland is one of the lowest in Europe.

To provide a context for further reflections we outline selected aspects of the Polish ECEC system. The sector is split. There are two main steering documents regulating the work of settings: for children 0–3 years, there is the new *Act of 4 February 2011, on the care for children under the age of 3*, and for children 3–5/6 years of age, the *Act on the Education System of the 7th of September, 1991*.

Since 2011, when the new *Act of 4 February 2011 on the care for children under the age of 3* was implemented, the number of settings, places in the settings and children attending different forms of institutional educare in Poland has systematically risen. At the end of the year 2014 7.1% of 0–3 year old children participated in different forms of institutional educare. It was estimated that at the end of the year 2015 8% of children in this age range would be enrolled into different types of settings: crèches, day care centers, individual day care providers and registered nannies² (Sprawozdanie Rady Ministrów... 2014). In total at the end of 2014 there were about 65 thousand places available in different forms of educare (Sprawozdania Rzeczowo-Finansowe... 2014) for the whole population of about 1,500,000 children 0–3 years of age.

Pre-school education is the first tier of the education system in Poland. Different organizational forms for children between the ages of three and six (preschools, pre-primary sections of primary school, pre-primary points, pre-primary education groups) are available. At the end of 2013 the population of children 3–6 years of age was about 1,684,000. In the 2013/2014 school year approximately 75% of 3–5/6 year old children were enrolled in the different types of ECEC settings mentioned above (public and non-public). The ma-

² Sprawozdanie Rady Ministrów... for the year 2015, had not yet been accepted and published at the time of writing this article.

majority of children attending different forms of preschool education (about 88%) are children from urban areas, while those from rural communities account for about 59% of all the children. The attendance rate has steadily increased in the last few years.

As mentioned previously, high quality ECEC provision is particularly important, particularly for children from low-income families. According to the Polish Central Statistical Office, position on the job market is the strongest predictor of the financial situation of a person living in Poland and his/her family. Because of this reason the unemployed and their families are in the group of the highest risk of poverty. Furthermore, in Poland, more often than other groups, children below the age of 18 are at risk of economic poverty. In total over 10% of them live below the extreme poverty level. In large families the situation is worse. In 2014 11% of children in families with 3 children, and 27% in families with 4 or more children, lived below the extreme poverty level. This rate places large families as a group at the highest risk of poverty in Poland. It is also important to point out that 60% of citizens living below the minimum existence level live in rural areas, while the percentage of the rural population is 40% of all citizens of Poland (GUS, 2014).

Methodology

The main focus of this study is at the mesolevel: the level dealing with reciprocal influences, connections and interactions between two groups of stakeholders: families and professionals (Oppen, Olmsted 1999: 12). Meanwhile, the reason for conducting the inquiry is rooted in research providing evidence for the high importance of stakeholders (parents and professionals) and personal theories (cultural beliefs) for shaping the milieu of children (Bronfenbrenner 1992; Super, Harkness 1986), as well as the communication between microsystems – home and the setting. The objective of this article is to present the opinions, experiences and beliefs of low-income parents and Early Childhood Education and Care (ECEC) professionals concerning the accessibility and inclusion of ECEC services in Warsaw, to provide new knowledge and create the impetus for further inquiries into the reception of ECEC.

Following the guideline of consortium cooperation on one particular task (Task 5.3. *Access to ECEC for disadvantaged groups*), Polish researchers were interested in the opinions and experiences of ECEC professionals and parents regarding the following themes: equal opportunities, equal treatment and equal outcomes. “**Equal opportunities** refer to exogenous determinants conditioning children’s equitable access to ECEC service; **equal treatment** stands for the elimination of endogenous barriers within ECEC; **equal outcomes** strategies aim at bringing all children to the same level through positive discrimination of the disadvantaged” (Nicaise et al. 2000; quote from the Workplan and Research...).

The Polish research team conducted 2 semi-structured, group interviews with low-income parents and 3 individual, semi-structured interviews with professionals working with children and low-income families. The issues that arose in the interviews were based on the guidelines from the *Revised Research Proposal and Workplan for Task 5.3 and De-*

liverable 5.2 of 06/08/2015. The guideline provided the main themes and categories which were the framework for the Polish interview guide and the analysis of the collected data. Within ‘equal opportunities’ the following categories were taken into consideration: availability of places, working hours, affordability, maternal employment and home care, as well as cooperation of practitioners with low income parents. The equal treatment theme was discussed in regard to the following: the attitudes of stakeholders towards low-income children, and expectations and opinions concerning the ECEC system. The last theme ‘equal outcomes’ was presented without a division into categories. The participants of the interviews were Polish, and of Polish origin. They live in different parts of Warsaw. All of the interviewees signed consent forms to participate in the study. Parents also completed a demographic questionnaire before the start of the interviews. Both the consent form and the demographic questionnaire were prepared on the bases of the instructions provided by the WP 5 leaders (Özgün Ünver, Ides Nicaise, Mayke Vandeputte).

The first interview was conducted with two parents cooperating with the All Together in Dignity Association (ATD; web page – http://www.atd.org.pl/?page_id=113), an organization counteracting the social exclusion of people and whole families, including those with low/no-income. Contact with the association was recommended and initiated by the WP 5 leader, Ides Nicaise. Afterwards the Polish team negotiated further steps of cooperation, and the organization of the focus group with the association. The ATD members were responsible for contact initiation with parents. Originally there were ten parents who declared willingness to participate in the interview, they also promised to come with their children. The researchers invited 6 students to cooperate with them and look after the children during the interview. Two people were eventually interviewed who did not come with their children as previously promised. The interviews took place without any children being present and lasted about 40 minutes without any breaks. A second set of interviews involving a new group of people in cooperation with ATD was not possible for organizational reasons. Even though the parents seemed to be interested in sharing their opinions on the ECEC sector with the researchers, they could not agree on a time that would suit the whole or even part of the group.

Table 1. Basic information of the interviewees – parents cooperating with the ATD

| Code | Sex/ Age | Education/ occupation | Partner | Children/ Sex/ Age | Children’s attendance to settings | Extra help with children/ Comments |
|-------|-------------|--------------------------|---|--------------------------|---|--|
| ATD/1 | W/ 34 | Primary/ unemployed | Husband/ participates in upbringing of children in a limited way/ physical work | B-16 yrs | Mid school | Children live with foster family but they spend a lot of time in the family home |

Table 1. cont.

| Code | Sex/ Age | Education/ occupation | Partner | Children/ Sex/ Age | Children's attendance to settings | Extra help with children/ Comments |
|-------|-------------|--------------------------|---|-----------------------|---|---|
| | | | | G-15 yrs | Mid school | |
| | | | | B-13 yrs | Mid school | |
| | | | | B-6 yrs | Preschool | |
| | | | | B-12 yrs | Child adopted by foreign family. There is no contact with the child | |
| | | | | G-1 yr | at home | – |
| ATD/2 | M/ 43 | Secondary/ builder | Partner/ participates in upbringing of the children/ unemployed | B-12 yrs | Primary school | Boy is the son of the ATD/2 from the previous relationship, sometimes spends time with mum |
| | | | | G-7 yrs | Primary school | – |
| | | | | B-2 yrs | – | |

As the number of parents from ATD that were interviewed did not fulfill expectations, the researchers decided to organize an interview in cooperation with a different organization, members of the Catholic Neocatechumenate Community. The parents who participated in the interview declared that their income per family member was below the level of the social minimum³. One exception is the family of the P2 interviewee whose income per family member at the time of conducting the interview was above the minimum. Researchers decided to include P2 in the focus group nevertheless, as the family has limited access to the public ECEC system due to their daughter's severe food allergy. P6 and P7 are husband and wife. None of the interviewees or their partners use social benefits. Families with three or more children are exempted from fees in the setting (it is an option under law). All of the children of the interviewees attend public settings. The interview lasted about 60 minutes, and was conducted without a break.

Table 2. Basic information of the interviewees – parents cooperating with the CNC

| Code | Sex/ Age | Education/ occupation | Partner | Children Sex/Age | Children's attendance to settings | Extra help with children |
|------|-------------|--|---|---------------------|---|-----------------------------|
| P1 | W/ 40 | Higher/ Administrative officer/full time | Husband/ participates in upbringing of children/ farmer | B-12 yrs | Primary school | Grandma (free of charge) |
| | | | | B-10 yrs | Primary school | – |
| | | | | B-6 yrs | Preschool; 5 h/day; 5 days/week; for 2 yrs | – |

³ According to the measurements from: INSTYTUT PRACY I SPRAW SOCJALNYCH/ INSTITUTE OF LABOUR AND SOCIAL STUDIES Warszawa, 12 grudnia 2014 r. Informacja o wysokości minimum socjalnego we wrześniu 2014 r. (mortgage was taken into consideration).

| Code | Sex/ Age | Education/ occupation | Partner | Children Sex/Age | Children's attendance to settings | Extra help with children |
|------|-------------|---|---|---------------------|--|-----------------------------|
| | | | | G-2 yrs | Crèche; 3 h/day; 5 days/ week; for a month | – |
| P2 | W/ 29 | Higher/ unemployed | Husband/ participates in upbringing of children/ IT specialist | G-4 yrs | Preschool; 8,5 h/day; for 3 months | – |
| | | | | B-3 yrs | Preschool; 8,5 h/day; for 3 months | – |
| | | | | B-1 yr | - | – |
| P3 | W/ 32 | Higher/ unemployed | Partner/ participates in upbringing of children/ self- employed | B-8 yrs | Primary school | – |
| | | | | B-1 yr | - | – |
| P4 | W/ 32 | Secondary / kitchen designer- seller/ 50 h /week | No | B-10 yrs | Primary school | – |
| P5 | M/ 44 | Higher/ pensioner | Wife/ participates in upbringing of children/ pedagogue in preschool | G-7 yrs | Primary school | – |
| | | | | B-6 yrs | Primary school | – |
| | | | | G-4 yrs | Preschool 6–8 h/day; 5 days/week; for 2 yrs | |
| P6 | W/ 27 | Higher/ resident (doctor)/ participates in upbringing of the child/ full time | Husband and wife | G-6 months | – | – |
| P7 | M/ 31 | Secondary/ seller/ paternity leave | | | | |

For the purpose of the study the researchers conducted three individual interviews with professionals who work with low-income families in the poor neighborhoods of Warsaw. All of the professionals work in public settings. The longest interview was conducted with the head of a crèche, and it lasted about 60 minutes. The other two interviews with professionals lasted about 30 minutes.

Table 3. Basic information of the interviewees – professionals working in the ECEC settings

| Code | Position held in the ECEC setting | Social characteristic of the location of the setting | Children enrolled in the settings |
|------|---|---|--|
| P/H | Head of a public crèche | <i>P/H: I think that the situation over the years has evolved. This neighborhood used to be of older people, now there are more and more young people, new blocks of flats are being built, people with higher SES are moving in. But still a lot of families who live here are not very wealthy, with low SES and they need support.</i> | Children 0–3 years of age, also children with disabilities |
| P/T | Teacher in a primary school | <i>P/T: The school is in an area where a lot of disadvantaged (alcohol, drugs and problems with violence) and low income families live.</i> | Children 5/6 years of age (last, obligatory year of preschool education) Children 6–8 years old (lower primary school) |
| P/A | Liberian/ Administrative worker/ Teacher; public primary school | <i>P/A: There are many families with different problems in this neighborhood, often very serious problems.</i> | Children 5/6 years of age (last, obligatory year of preschool education) Children 6–12 years old (primary school) |

The other reason for narrowing the context of the article and its conclusions is that all the interviewees were inhabitants of Warsaw and have experiences and knowledge concerning the ECEC services in the city.

Findings

Equal opportunities: Availability of places

All the interviewees agreed that in terms of crèches and preschools, the biggest barrier in enrolling children into a setting is the insufficient number of places in public settings, not only for low-income parents but all of them. It is possible to say, therefore, that according to the interviewees' opinions, the lack of places in the settings is the reason why families may become low-income/poor, as one working parent is not able to earn a living for the whole family.

P4: Not all the parents meet the conditions set out in the application procedures to a crèche, and they do not have a chance to get a place.

P/H: In our crèche 500 families were not accepted, and in about half of the cases those are family dramas, because somebody had to give up work, or was fired, there is not enough money to pay the mortgage and it becomes a great problem.

P/T: In our neighborhood the number of available places for preschool-age children is not sufficient. The choice of staying with a child at home is not the parents' choice but a necessity.

As mentioned in the Methodology section of the text, the research is focused on Warsaw. The first reason for this is that regulations concerning recruitment procedures to public settings vary throughout the country. In different municipalities, therefore, financial indicators may be of differing importance. From the perspective of low-income parents it seems to be crucial how their financial situation influences their chances to get a place in a setting. The Act on the Education System art. 20c (Ustawa o Systemie Oświaty... art. 20c) set out the national criteria that are to be taken into consideration at the first stage of the recruitment procedures in public preschools in the country. Some of the priority criteria are: large family, disability of a family member, single-parent family, foster family. Additional criteria established by the municipalities are to be applied when candidates have received equal points, or there are more available places in the setting. One of the criteria may be a low-income per family member, however its importance (amount of points) is up to the municipality. In Warsaw the financial situation of the family is one of the 6 additional criteria.

In terms of preschools low-income families are not prioritized in any way in the recruitment process. However, criteria which are often associated with poverty/low-income families like large family, single parenting are taken into account⁴.

P/T: I think that the procedures are really clear, parents can easily find out what are the criteria for acceptance of a child, what they get points for.

Recruitment procedures in public crèche are structured at the municipality level. One of the criteria which is taken into account is the parents' employment. The system favors working parents. There are also programs like *Mum and dad go back to work and I go to crèche*⁵ which support parents in a complex way to go back to the job market. One of the solutions the program offers to help parents is providing places for their children in a crèche. Parents in particularly difficult situations, who are unemployed, may apply for a place on an individual basis.

P/H: The way to increase the chance of the unemployed parent to get a place in a crèche is to write about his/her difficult family situation. Additionally a parent has to attach information from the social services confirming the situation. The parent does not have to be a client of social services permanently. In most cases a special commission accepts the application. So there is a way for parents with low SES to get a place even if they do not meet the requirements.

The recruitment process is via Internet in the case of both crèche and preschool. None of the interviewees mentioned that it is an obstacle for parents in the enrollment of their children into the settings. There are many possibilities for parents who do not have Inter-

⁴ Detailed recruitment criteria to public preschools in Warsaw http://edukacja.warszawa.pl/sites/edukacja/files/rekrutacja/7951/attachments/rekrutacja_cz3.pdf

⁵ Program implemented in chosen settings of the Warsaw crèche network; *Mama i tata wracają do pracy a ja idę do żłobka* <http://www.zlobki.waw.pl/aktualnosci.php?pid=21179>).

net access to complete the application, for example in the setting or social service offices. When parents require any kind of assistance in completing the application form they are provided with help in the institutions.

P1: I had a problem, as the applications to public crèche are via Internet, and I do not know why my family was not recognized as a large family, but a parent with one child.

P/H: Signing up on the waiting list to the crèche takes place via the Internet, and I think that even when the family does not have the Internet there are possibilities to do so. Parents may for example ask for help in a social service office or come to the crèche and we help them to complete the application. Every parent who wants to sign a child to a crèche has a chance to do so when he/she makes some effort.

P/A: I think that the procedures are really clear, children get points for their background, siblings etc. The procedure is via INTERNET and parents who do not have access to it may use the computers at school.

The only obstacle mentioned by parents is the recruitment schedule which takes place only once a year, and which limits access to the crèche to children born after March.

P2: The child has to be 6 months old to get into a crèche. The recruitment to crèche is only once a year. When the child is born later than March, parents cannot sign the child for the following year as the child is not 6 months old in September. There is also a big problem when parents move because there are no available places in settings even for large families.

Equal opportunities: Working hours

The next issue raised by the moderators concerned the opening hours of ECEC settings. Both the professionals and the parents agreed that settings are not able to provide opening hours suitable to all parents. The working hours of the settings do not cover the time required by some of those who are employed. Nevertheless the opening hours are flexible in the settings that were discussed and meet the needs of most of the families.

ATD/1: It is normal, they are open from seven till five, when someone is working at the time grandma or someone else may pick up the child.

ATD/2: But in the morning it is a problem to bring the child to a setting when people start work at seven, sometimes at eight. It also depends if it is in the same direction as the work place.

P4: A lot of people work during office hours 8 a.m.-4 p.m. They are often not interested that others do not work like that. Someone has to be in this shop when those people want to buy something after work. Also settings work during office hours, till 5 p.m. I think. On the other hand, it is hard to leave a child in the setting for such a long time.

P/H: Every year we adjust the opening hours to the parent's needs. At the same time we have to remember about legal regulations concerning the length of working hours of caregivers (8 h per day) and the maximum length of time that a child may spend in the setting daily (10 h a day).

P/A: There are many possibilities that allow parents to adjust to the time that a child spends in the setting and their needs. But still for some parents the opening hours are not good enough.

Equal opportunities: Affordability

Fees for public preschools are regulated at a national level, and for the crèche at the municipality level. Both the parent and the professionals stated that the monthly costs are reasonable and affordable for most families. Low income families may apply for financial support which allows them to enroll a child into a setting. Fees are not a barrier for low-income parents as long as they are informed about the possible support, and make an effort to apply for it.

ATD/2: As it is obligatory, the government should exempt parents from payment for preschool, because it is too difficult for parents.

P4: From my calculations it is better to enroll a child to a setting because of meals. It is cheaper when children eat in the setting.

P/T: There are a number of possibilities (for parents with low income) to lower the fees, get different types of benefits. Parents may even apply for a refund for materials like pencils, color paper, glue etc. People working in the setting: teachers or the pedagogue, but also social workers who work out of school cooperate, and help provide for the needs of families, especially children. This help here, is absolutely necessary to allow the children to function normally in the center.

P/A: There are also financial barriers, when low-income parents earn slightly above the limits, they cannot use the discounts/benefits then.

P/H: Parents with low SES may apply even for a 100% refund for the child's stay in the crèche. Meals may also be refunded by social services. The cost of the crèche is not a limit for low income parents.

Interviewees raised the problem of additional costs, that may be a barrier for some parents to ensure the full participation of a child in some activities offered by the settlements, such as trips or having photos taken. The parents underlined that those activities are not obligatory, but still they would like their children to benefit from them like other children. The parents pointed out that the short notice concerning these extra costs is a big problem for them, as they often do not have time to raise the money. They also claim that they are often

asked in the settings to bring things like tissues, paper, paint etc. which at some times of year may be a financial burden.

P/T: There are sometimes additional/extra costs, now when I think about it, it's probably because the preschool/school teachers do not think about the fact that parents have to pay. There are expenses that are not planned long in advance for example: Dear parents in two weeks there will be a trip to the candy factory. We will collect 20 zł (about 5 euro) for the ticket and sweets for the child. This extra, unexpected cost could be a problem.

ATD/2: Parents are not prepared for these extra costs. Like with my daughter for whom we had to buy a swimming costume and cup recently.

ATD/1: At the very beginning when we sign up a child in preschool, we find out about the fees. They do not tell us about additional costs, it comes up later. Sometimes teachers say openly that they do not know how much money will be required for extras. It is better for children to go and see different things from an early age than not to know anything. The head or the teacher cannot predict the prices for all the museums or different attractions. In my opinion it should be organized like this: There is a trip account where every month parents pay for example 10 zł into it, one day's notice is not enough. For me or other people one day is not enough to organize for example 35 zł for a trip.

ATD/2: I agree it is about the organization.

Home vs institution

The barrier mentioned by the interviewees is a psychological one. According to the P/A, some parents are not able to provide appropriate care for their children.

P/A: I think that so few children attend crèche/preschool, because parents do not feel like looking for settings like this. The other thing is that they would have to pay for this kind of service and they would prefer to spend the money on something different. Very often mothers in our neighborhood state simply that they do not feel like getting up in the morning. Later we see that younger children are brought to the setting by older siblings, not the parents, or they do not come at all.

In terms of children from 6 months up to 5 years of age, the parents decide if they want to send a child to a setting or provide him/her with home care. The interviewees agreed that for the youngest children it is better to be at home with their mothers. Most of the interviewees stated that the age of starting preschool education (3 years of age) is right for the child.

ATD/1: So few children from 0 to 3 years of age attend settings, because it is better to bring them up at home. The child comes back ill from a setting. Everyone knows that when one child in the setting is ill, all the others fall ill too. For example, my daughter, Róża, is 13

months old and I cannot even imagine that she would go to a crèche. To preschool maybe yes, so that she can prepare for school, see this bunch of kids, but a crèche...

P5: I think that 3 years, as it is said in the Legal Act concerning preschool, is ok to send a child to a setting. I think that earlier it is not good for the child. It is not good for his/her emotions. Parental care is better for a child.

When both parents work, the interviewees found the settings a good solution for the child.

ATD/2: When both men and women are working, the child should go to preschool to learn something, because there is no time at home to teach him/her and explain things. But of course when a woman is at home, it is better for a child to be with her.

The head of the crèche stressed that parents who decide to enroll a child into a setting need to feel/be assured that he/she is taken care of well.

P/H: When looking at life through rose-colored glasses, the child should stay at home with parents after birth, for as long as possible. But I know that there is a social need to send children to a crèche. I am aware that parents are very emotional during the adaptation process, the truth is that it is the parents who need to adapt to the new situation, not necessarily their children. Parents need support, good quality care, they need to feel that they do not harm their child leaving him/her in a crèche when they have to go back to work. The question about how long the child should stay at home with parents is rather up to each parent, I (as head of a crèche) can see a social need.

Regarding children aged 6, parents in the whole country may decide if they would like their children to be enrolled in one year of compulsory school preparation in a preschool or primary school (when both forms of educare are available in the municipality). P/T stated though, that the poorest parents in the neighborhood where she works often choose schools, as there are more hours of care free of charge.

P/T: From my perspective, parents in our neighborhood prefer their children to go to school earlier. It might be because school offers more hours of educare free of charge.

Equal opportunities: Cooperation of practitioners with low-income parents

In general, parents are viewed by professionals as a demanding group, no matter what their financial situation is, but low-income parents seem to be more demanding in relation to such cooperation.

P/A: In our setting there are about 70% low-income parents. In general there is not much of a difference between them and the wealthier parents, they are all very demanding.

One may say, according to the experiences of the professionals that expectations differ among low-income parents. The first group are parents who have been using benefits for a long time and do not want to, are not able to, or do not try to change the situation. The second group are parents who are actively trying to improve their situation.

P/H: It always depends on the people. There are parents who know the system of family support of our city/country inside out and use it; they are an extremely demanding group of low-income parents who always claim they should get more. And there are also people who have sudden financial problems because of different circumstances. For them a crèche not only provides care and food for the child, but also gives them an opportunity/time to go to work and improve the family situation. There are a couple of different groups of low-income parents. It is very hard to compare them, to talk in general about the expectations of low and not-low-income parents, as within both of these groups there are parents with different expectations. There are at least two groups among low-income families: those who have used benefits for generations and those who suddenly get into financial trouble. The first group knows how to use the system of benefits, those parents advise each other how to get more support, I heard many times when they exchanged information when to get benefits from the church and when from other services, when to apply etc. I have to admit that all that help together allows them to function and not look for work. I also have to add that those parents know that they are not qualified for 'demanding' jobs that could bring them more money than the benefits. So they decide that working for a low salary is not worth the effort.

P/T: In general, cooperation with low-income parents is alright, but sometimes it gets hard. From my experience, it is harder than with middle class families. These are parents who are often very demanding. They are not even cooperative but just think that because of their difficult situation they are entitled to things from the setting. At the same time these parents are not so demanding when it comes to themselves and their children. But these are not all the parents, of course. When we were organizing a campaign to support the poorest children in our setting, and we had to decide who would get the support, there was so much arguing that next year the donors withdrew their support. It is a hard environment to work in.

From some parents' perspectives, the contact with the setting and the level of understanding of their situation relies on the openness of parents.

ATD/I: Contact with the setting depends on how parents conduct conversations, on the openness of parents. It depends on people. It is like in hospital, it does not matter what the building is, but who works there.

Equal treatment: Attitude of stakeholders toward low-income children

It appears from the interviews that two types of approaches concerning the attitude to low-income children may be distinguished. The first one favors low-income children (positive discrimination), and provides them with extra support, so that they can fully participate in the ECEC provision.

P1: If we are to build a well-functioning society in general, this group feeling of community/solidarity among the youngest is needed – whether they are first graders or high school students. I remember that in my high school we all cleaned the windows for someone to earn money for students who could not pay for a trip. And it wasn't that if I had money for the trip it is not my problem, but the whole class participated in helping others.

P4: It depends on the head of the setting. From my experience, some of them really do their best to support children, they favor children from low-income families, so that they could use all of the opportunities in the setting, participate in trips, get presents, etc. Others do not care at all, they do not make any effort to help the poor family. It is good that some heads favor low-income children, but it should be done quietly, without showing off.

The second approach is to treat all the children the same, no matter what their family financial situation is.

P/A: I think that low-income children are treated the same in our setting, but very often they are not taken care of well at home.

P/T: It is hard to say if low-income children are treated in any special way in our setting, because the majority of children are from families with low SES. Being poor is normal among our pupils. In the majority of these families there is an alcohol problem, in some of them there is violence. Last year when we were organizing a Christmas campaign supporting the poorest children in our setting, and we had to decide who would get the support, there was so much arguing that the next year the donors withdrew their support. It is a hard environment to work in.

P/H: I think that in my public settings, all the children are treated the same, also because we had to learn how to work with those families conducting the program "Mum and dad..."

The issue of relationships with peers was raised by one of the parents who stated:

ATD/2: When it comes to peer contacts, my children were treated well.

Expectations and opinions on the ECEC system

The interviewees mentioned all kinds of developmental skills: academic, fine motor and social skills. Nevertheless, all of them put more emphasis on socio-emotional ones like: self-esteem, self-confidence, peer relations, independence, self-sufficiency and self-regulation.

Issues concerning personal care like washing and combing their hair, or dressing, were also mentioned as the expected outcomes. According to childcare professionals, ECEC settings should equip children with ideas how to spend their free time at home, especially those children who cannot count on their parents' care.

P2: In preschool, children also learn how to organize work, for example that there is time for certain activities. At home it is often like: Well mum we will do it later, I don't feel like it now. And at preschool they know that they do it now, or not at all.

ATD/2: Values, no sadness, fears. It should be child-centered. From my own experience, solving simple tasks, learning how to behave with peers.

ATD/1: Preschool is the time for preparation for work with books, manual exercises, educational activities. Skills how to cooperate with others in a group. When they go to school, there are many kids, not one or two.

P5: Children going to school should have self-sufficiency skills, be independent in a way, and have some knowledge.

P/T: Thinking about my children (disadvantaged families), it is most important to support their self-esteem and skills to deal with problematic situations. These are children who react aggressively or they withdraw when there is a problem. The best that teachers in a preschool can do is to show them their good sides and ensure them that they are good enough, that they can do it. On the other hand, there are social skills, dealing with peer conflicts. Thirdly, there are personal care skills they have problems with, like washing, combing their hair etc.

P/A: Cooperation in a group, awareness of the fact that they should learn. Manual skills, children should be able to color in a picture, make things from plasticine. Also independence is very important, as well as basic knowledge, names of colors, days of the week. Children in our neighborhood often come to school not knowing these basic things. It is also good that they train their memory in preschool, they learn poems and songs. Children who are left alone (without supervision/care of parents) at home should also find out about different ways of spending their free time. Very often they spend most of the time watching TV, or playing computer games.

P/H: Settings for 0–3 year-old children should first of all care for the children. There cannot be talk about any para-educational activities when the child does not feel safe. Sending a child to a crèche in a way destroys this self-confidence built at home and we need to rebuild it here in the setting, make every child feel secure and comfortable here. These adaptation programs have to be built keeping in mind this need of the child, but also the parent. Sometimes these traditional three days of a parent's presence in the crèche, when the child comes to us, are not enough. It also applies to preschoolers who did not attend a crèche, and spent the first years of their lives at home with their relatives. We also have to remember that children have more and more knowledge these days. Now the day in the oldest group of the crèche is almost the same as in the first group at preschool. At the same time in this group in the crèche there are more caregivers than teachers in preschool. This first year in preschool, from my experience, is spent by the teachers trying to achieve a similar level of functioning in the setting among those children who attended different forms of educare and those who did not.

Equal outcomes

All the parents considered the performance of their children in an ECEC settings positive. One may say they consider the offer of the ECEC settings as adequate to their children's needs.

P4: I also remember that my son learned a lot in preschool. I was very surprised that a four-year-old boy can know things like that.

Nevertheless, the professionals noticed differences between children from low-income and wealthy families. From their experience, low-income children are more self-directive and independent and they deal with peer relations better, but they lack basic academic knowledge. At the same time, children from wealthy families deal better with new situations, for example when they go on a trip, and with different kind of para-educational activities. None of the professionals mentioned that they change the program according to the particular needs and abilities of the children.

P/T: Regarding typical para-educational activities, low-income children are doing much worse. They do not understand instructions, they do not know what to do. But there are things which they can deal with better. For example, they do not put the blame on each other so often, do not complain. These are children who do not go to the nurse with a scratched finger.

P/H: Yes, there are differences. Children from wealthy families are usually more open to educational work, new experiences. It is easier to go on a trip with them for example. I also have a feeling that children from the families with low SES go through the adaptation process worse. I think it is because more wealthy children have been in different places before they came to us, they functioned with other people rather than only their relatives, and because of that, they deal with being without their parents better. At the same time, children with low SES seem to get on better in peer relations. I don't know why. Maybe it is because there are usually more people in their homes, siblings. Looking at the application forms in my crèche, it is clear that in wealthy families there are one or two children in most cases, and in low-income ones there are more than two children. From my observations, low-income children have more problems with behaving according to the rules, they react more to new unexpected situations.

Conclusions and Recommendations

This article presents selected aspects of the ECEC system from the perspective of low-income parents and professionals cooperating with low-income families. Participants gave their opinions and shared their experiences concerning three main themes: equal opportunities, equal treatment and equal outcomes.

The biggest barrier according to all the parents and professionals is the lack of a sufficient number of places in both crèche and preschool sectors. The natural recommendation is to continue the policy of increasing the number of places, especially in settings dedicated to children from 0 to 3 years of age. The government implemented legal decisions

which should improve the availability of preschools on a national scale. From September 2016, every preschool-age child will be entitled to get a place in a setting. One may state that this legal solution should meet the expectations of parents.

The interviewees declared coherence between the opening hours of ECEC settings and the needs of most of the parents. The strategy mentioned by the head of the crèche (P/H), who each year adapts the opening hours to the parents' needs, is highly recommended.

The parents and professionals agreed that fees are not a barrier for enrolling children into ECEC settings in most cases. Low-income parents may apply for benefits and discounts. However, the parents agreed that additional/unexpected costs like trips or materials, burden their home budget. It was recommended by one of the parents (ATD/1) that a special parental fund should be established to collect money (a fixed amount per month), which would cover all the extra expenses.

The parents' value system seems to have a major influence on parental decisions concerning the moment of involving the child in the ECEC system. For most of them, it is better for children to stay at home until the age of three. At the same time, parents agreed that when both parents work, sending a child to a setting earlier than the age of 3 is justified.

The decision regarding the place for compulsory education (last year of preschool) seems to be particularly important from the perspective of low-income parents. All the parents may choose between preschools and primary schools. According to education professionals, low-income parents often choose schools for financial reasons. Municipalities should consider unifying fees for both types of institutions, to allow all the parents to make educational decisions on the basis of their preferences, not their economic situation.

The interviewees distinguished two types of attitudes of professionals toward low-income children.

The first is *positive discrimination*. Both parents and professionals mentioned different ways of supporting low-income children, and their positive experiences proving the professionals' good will.

The second is the neutral approach – treating all children the same. All the interviewees agreed that positive discrimination is the approach which may help with inequalities, and because of that, it should not only be promoted among professionals and parents, but also children.

The expectations of low-income parents from the settings vary from the perspective of the professionals. In general, the professionals distinguished two groups of parents. Firstly, there are parents who are very demanding of ECEC settings, but also of other social service institutions. They often feel entitled to different kinds of support, because of their difficult financial situation. The second group are parents who expect good quality care from ECEC professionals at the time they are working or looking for a job. ECEC settings should cooperate with social services in terms of complex work with low-income families, in order, for example, to increase the knowledge of parents about how important a child's early experiences are for his/her development and education.

In terms of developmental expectations, the interviewees mentioned different skills that children should acquire: personal independence, socio-emotional skills and academic knowledge. All the professionals and parents stressed the importance of the socio-emotional competence of children. The recommendation is to make professional training programs more sensitive to the diverse needs of children and to the expectations of parents and professionals, as now in many cases they focus more on the educational aspects of a teacher's work.

Low-income parents stated that their children perform as well as their peers in the settings. Nevertheless, professionals see a difference in the performance of low-income children. Because of this, it is required from professionals to be sensitive and responsive to the individual needs of each child, as parents may not have the knowledge and skills to assess the development of their child.

References

- Act of 4 February 2011 on the care for children under the age of three (Dz. U. z 2011 r. Nr 45, poz. 235).
- Act on the Education System 7th September (Dz. U. z 1991 r. Nr 95, poz. 425).
- Berrueta-Clement J.R., Shweinhart L.J., Barnett W.S., Epstein A.S., Weikart D.P. (1984), *Changed lives. The effects of the Perry Preschool Program on youths through age 19*. Ypsilanti, Michigan, The High/Scope Press.
- Bronfenbrenner U. (1992), *Ecological systems theory*. In: R. Vasta (ed.), *Six theories of child development*. London, Jessica Kingsley Publishers Company.
- Campbell F.A., Ramey C.T. (1995), *Cognitive and School Outcomes for High-Risk African-American Students at Middle Adolescence: Positive Effects of Early Intervention* <http://aer.sagepub.com/content/32/4/743.short>.
- Campbell F.A., Ramey C.T., Pungello E.P., Sparing J., & Miller-Johnson S. (2002), *Early Childhood Education: Young Adult Outcomes from Abecedarian Project*, "Apply Development Science", 6.
- GUS, Stan i struktura ludności oraz ruch naturalny w przekroju terytorialnym w 2014r. Stan w dniu 31 XII.
- GUS, Ubóstwo ekonomiczne w Polsce w 2014 r. (na podstawie badania budżetów gospodarstw domowych).
- [http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/ludnosc/ludnosc/ludnosc-2014r-31-xii-2014r-6,17.html](http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/ludnosc/ludnosc/ludnosc-stan-i-struktura-ludnosc-i-orkaz-ruch-naturalny-w-przekroju-terytorialnym-2014r-31-xii-2014r-6,17.html).
- Heckman J., Masterov D.V. (2007), *The productivity argument for investing in young children*. <http://ideas.repec.org/p/nbr/nberwo/13016.html>.
- Informacja o wysokości minimum socjalnego we wrześniu 2014 r. INSTYTUT PRACY I SPRAW SOCJALNYCH INSTITUTE OF LABOUR AND SOCIAL STUDIES Warszawa, 12 grudnia 2014 r.
- Karwowska-Struczyk. M. (2007), *Jakość edukacji przedszkolnej – wyzwanie czy nadawanie znaczenia*. W: R. Piwowarski (red.), *Dziecko, sukcesy i porażki*. Warszawa, IBE.
- Mashburn A.J., Pianta R.C., Hamre B.K., Downer J.T., Barbarin O.A., Bryant D., et al. (2008), *Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academ-*

- ic, language, and social skills*. "Child Development", 79. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01154.x>.
- Montie J.E., Xiang Z., Schweinhart L.J. (2007), *The Role of Preschool Experience in Children's Development: Longitudinal Findings from 10 countries*. Ypsilanti, Michigan, High/Scope Press.
- Nicaise I., Douterlungne M., Vleugels I., et al. (2000), *Success for All? Educational Strategies for Disadvantaged Youth in Six European Countries*. In: G. Walraven, C. Parsons, D. van Veen, and C. Day (eds.), *Combating Social Exclusion through Education: Laissez-Faire, Authoritarianism or Third Way?* Leuven: Garant.
- OECD. (2014). http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2014/what-is-the-role-of-early-childhood-education_eag_highlights-2014-6-en.
- Opper S., Olmsed P.P. (1999), *The study background and a review of the literature*. In: D.P. Weikart (ed.), *What should young children learn? Teacher and parent views in 15 countries*. Ypsilanti, Michigan, High/Scope Press.
- Sprawozdanie Rady Ministrów z realizacji Ustawy z dnia 4 lutego 2011 r. o Opiece nad dziećmi w wieku do lat 3 (Dz. U. z 2013 r., poz. 1457, ze zm.) w 2014 r.
- Sprawozdania rzeczowo-finansowe z wykonywania zadań z zakresu opieki nad dziećmi w wieku do lat 3 za II półrocze 2014 r.
- Super C., Harkness S. (1986), *The developmental niche: A conceptualization at the interface of child and culture*. "International Journal of Behavioral Development", 9.
- Ünver O., Vandeputte M., & Nicaise I. (2015), *Accessibility and Inclusiveness of ECEC for Disadvantaged Groups in Europe: A Qualitative Study Research Proposal and Workplan for Task 5.3 and Deliverable 5.2*.

Jolanta Nowak

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy
nowakjolanta@wp.pl

The learning environment as a space for changes

Summary

Science is not a simple increase of knowledge, but a change in state of mind. This demands a personalized approach to the teaching/learning process, the consideration of new spaces serving to gain information and experiences, as well as making use of the dialogical nature of man to create a learning community. The child cannot be a background for teachers' actions but an authentic real creator of his/her development. School should evolve from a socially and culturally authorised knowledge-transferring institution into an agency which will be a community of life and work. This paper focuses on selected aspects of a new culture of learning: constructive, self-regulated, situated and collaborative, that prepares the student for smooth functioning in a world marked by change.

Keywords: early education, culture of learning, learning environment, learning community

Introduction

School in its present form has become inefficient and inadequate for a reality filled with dynamic changes. It functions as a closed horizon of experiences, limited by place – which is delimited by the space of the school building; time – where education content is attributed to student's enrolment age, and education strategies – reflecting a production mentality. In addition to this, as Sir Ken Robinson – the world's recognised leader in the field of development of innovativeness and human resources stresses – the factory like shape of school is designed for a different epoch. As a result of this, it is not suitable for today's world since it offers young people signposts for the future, made in the diametrically different reality of the past (Robinson 2010: 70).

We are witness, however, to a peculiar block in thinking about school. Mentally we are stuck between an authoritative attitude towards education, based on cultural transmission, which is strongly rooted in our cultural tradition, and the new challenges of the world of fluid modernity, which – in the opinion of Zygmunt Bauman, one of the greatest authorities in the field of knowledge of society – requires openness and a constant readiness for change (Bauman 2011). Metaphorically recalling the words of the Italian philosopher and theoretician of Marxism Antonio Gramsci formulated in the early 1930's: The crisis in school education consists in the fact that “what's old dies and what's new cannot be born yet” (Bauman 2011: 192).

A requirement of today's school, therefore, is that it should be free of its past habitus, duplication of archaic clichés, reproduction of knowledge, standards, and values, and should become the creator of a learning environment, which to the young person will be the source of abundant experiences in relation to the material and socio-cultural world.

Towards a new culture of learning

In a world which is more and more unpredictable, where “yesterday's tested routes transform from day to day into dead ends, and the once traditional reliable behaviour models, instead of securing success lead to failure” (Bauman 2011: 152), the ability to learn becomes the basic competence that facilitates efficient and safe movement in everyday life, identification of one's own needs and capabilities, and efficient information management. The greatest chances for success are open to those people who can broaden their knowledge and acquire skills by themselves, showing persistence, enthusiasm, consistency and perseverance in the implementation of their intentions. A combination of passion, creativity and talent, therefore, is now the main shareholder in the building of intellectual capital.

Thomas Douglas and John Seely Brown (2011) in the book *A New Culture of Learning* appeal for perception and making use of the exceptional opportunity created by a reality pulsating with dynamic changes. The fact that the world changes is not an obstacle in learning any more, rather it forms unlimited resources for involvement, stimulation and development of the imagination. Modern school needs a new culture of learning, which Erik De Corte – a fellow of the American Educational Research Association, involved in research on meta-cognitive aspects of learning – specifies as “CSSC learning” (De Corte 2013: 60–99). This acronym contains four student activities, which are the foundations of effective learning. These are constructive, self-regulated, situated and collaborative learning.

In accordance with the constructivist theory of teaching, education has to be perceived as a support in learning to use culturally developed tools to produce meanings, which facilitate construction of one's own understanding of the world and the generation of behaviour enabling adaptation to the continuously changing socio-cultural reality. According to Gregory Bateson – author of the cybernetic theory of mind and the cybernetic theory of learning – the mind is set up on the basis of a number of dispositions to make distinctions: combining, juxtaposing, comparing and detecting differences, which cause cognitive conflict (Bateson 1996). This difference triggers interactions between different parts of the mind, and thus starts the process of perception reorganization and action, which leads to a change in thinking. Jean Piaget described this phenomenon in terms of the processes of assimilation and accommodation, which cause quantitative and qualitative transformations within cognitive structures (Piaget 2006).

Diversity of experiences initiates an increasingly more formalized form of the child's intuitive reasoning. In order for this to happen, he or she must experience the path of interiorisation in its entirety, starting from actions on material objects, which will gradually be internalized in the form of imaginative activities all the way to abstract operations.

Shortening of this path through replacement of observation and manipulation on concrete objects with a picture in a textbook or through a teacher's verbal communication limits significantly the participation of the sense apparatus in exploratory testing, and thus impoverishes the material designed for further intellectual processing. It has to be kept in mind, therefore, that the process of learning takes place when the brain does specific work. "Perception, thinking, experiencing, feeling and acting – all these processes leave so-called memory traces (engrams) in the brain" (Spitzer 2013: 17). The effectiveness of memorization and the level of understanding depend on the depth of information processing. Additionally, the thing the student does must be personally important to him or her; it must result from internal motivation and satisfy his or her individual needs, desires.

The result of the cognitive system's operation is a personal, unique construct, being an encoded version of the effects of interaction with the object of cognition. The mental structures formed this way by students are on the one hand strongly personalized, and on the other hand they correspond with external reality. Such an approach results in a new rewriting of teacher and student roles. The student is a searcher of meanings and builder of his or her own comprehension, whereas the teacher is an initiator and guide supporting students in the cognitive processing of information and construction of personal structures of knowledge.

This approach to the process of building knowledge and skills stimulates the student's self-consciousness giving meaning to action (Gattegno 2010), it also activates self-regulation mechanisms, which causes students to become masters in their process of learning (Zimmerman 1994). Barry Zimmerman, author of self-regulated learning, is convinced that "man participates in his processes of learning metacognitively, motivationally and behaviourally" (Zimmerman 1994: 3). With reference to cognitivism, the SRL model is based on the assumption that the more students get involved the more responsibility they take for their own life, and their results in learning are significantly improved. This requires three successive stages: planning, where students learn to define short- and long-term objectives and to precisely assess the situation through practice connected with implementation of selected strategies; monitoring of progress, and doing current corrections; all the way to assessment, consisting of defining the effectiveness of individual strategies in relation to the earlier adopted intentions.

The indicated self-regulation in behaviour manifests itself through internal motivation, achievements and self-assessment, which result from previous actions and an individual way of perceiving and analysing reality. Each student has their own personal experiences, shows a different way of thinking, a different style of learning, and has specific learning needs. Finding out and understanding one's own learning style, as well as recognition of one's personal strengths and weaknesses create an opportunity to experience oneself as an initiator, implementer and controller in the process of learning, to activate higher mental functions, to reflectively relate to one's own activity, and to give the feeling of responsibility for one's own development. In this new culture of learning, the student becomes an animator of his or her own path of development, whereas the teacher is a *learning coach*,

helping students familiarise themselves with and improve learning strategies, and adapt them to a given context and specific situation.

Learning takes place in an inseparable relation with experience, in a specific social and cultural context. It is a process accompanying action, which means that it cannot be separated from context. It is difficult not to agree with Bateson's statement that nothing has meaning unless it is seen in some context, and considering any object without its context is senseless (Bateson 1996). Mind forms a whole system together with the events and objects that implement its cognitive functions. In the multitude and complexity of conditions, and interdependence of their internal components we can find the justification and interpretation of undertaken activities. Context analysis serves explanation and understanding of action, however, the context itself does not mean anything if we forget about the activation of mental processes and subjective reflection which give meaning to action.

The research conducted by John S. Brown, Allan Collins and Paul Duguid confirm that constructing personal thinking structures is "partially the result of action, situation and culture, in which this knowledge is developed and used" (Brown et al. 1989: 32). Frequent references to the real world as a natural learning situation, which is close to student experience, means that information coded in this way is more quickly and easily found and used in concrete life situations by students. This is manifested by the principle of coding specificity. This refers to the fact that leads from the external situation presented during information coding determine the effectiveness of extracting information from the memory (Sternberg 2001: 222). When students integrate a situation with what they remember they will get better results in reconstruction if they find themselves in the same or in a similar situation. Hence, it is important that the teacher creates conditions for learning which are authentic, complex and rich, and not made up, simplified or limiting. School closer to life – this is the main message for situated teaching.

Awareness of the complexity of situated teaching indicates that one cannot consider this process as only an individual category. There is a reflexive relation between the cognitive dimension and the social and situated dimension of teaching. From the socio-cultural perspective, focused on the meaning of situation, especially social interactions, "the process of teaching is located between biographies of people and the socio-cultural space, where they live and where their experience takes shape" (Jarvis 1992: 17). It appears within the field of tensions between what is individual and unitary and what is social and dispersed. Entry into the area of social exchange gives an individual the possibility of internalization, i.e. developmental progress deep inside, which is not simple imitation, but a qualitative transformation of reasoning. Cultural thinking tools are an indirect link regulating social behaviours and influencing reorganization of individual behaviours. Particularly noteworthy is language that has a communicative function, facilitating a social form of collaboration, which in time transforms into a tool of thinking and learning. Thanks to language skills an exchange of thoughts is possible, which allows students to build their personal structures of knowledge by means of negotiation of meanings.

Opening up the communication space develops individual and collective reflection and self-reflection, teaches the art of argumentation, is a source of mutual inspiration, and stimulates learners to take on new challenges. Education is at its most effective if students have a chance to talk to one another in order to discuss ideas and questions, or to analyse and solve problems without constant mediation with the teacher. Entering into relations with peers who know more, who have more skills, is an excellent resource, as well as an imperative to the development of the intellectual, motivational and operational sphere. The task of the teacher is to build “a culture of mutual learning”, where students help one another in learning, form a support group, and where the teacher only supervises the course of the educational debate (Bruner 2006: 38–44).

The areas of changes described above require concentration on the qualitative dimension of education, supporting individual talents, and providing tools which used knowingly and intentionally will allow for better exploration and understanding of the world and the building of one’s own being in the world.

The learning environment as a support system for students

In order to realize the ideas of a new culture of learning, present-day school must evolve from a teaching institution, which serves students using a collective and highly unified education model, called by the well-known English journalist and publicist Carl Honore “turboeducation” (2011: 310), to an environment rich and diverse in its content and possibilities of learning, which constitutes a valuable set of instruments for the learning process.

The importance of this issue is confirmed by a report published in 2009 by the American organization the Partnership for 21st Century Skills, under the title *21st Century Learning Environment*. The authors of the report focus on the necessary transformation of our schools into learning environments, which will build a unique support system for students, giving them an opportunity for dynamic growth and the search for answers to a changing reality. The main components co-creating this synergic platform for learning are three dimensions of reality, including physical – encompassing the school space with its material equipment and infrastructure, social – taking into consideration relations between participants of the educational process, which are sources of inspiration and mutual motivation, and virtual – using advanced information and communication technologies providing constant access to tools and digital resources. This extensive, multi-aspect outlook, meanwhile, gives a new quality to discussions on the learning environment.

J.S. Brown, mentioned above, describes the learning environment by developing the category of the learning ecosystem (Brown 1999: 31–36). The use of this term results from the impact of features associated with the ecosystem, understood as an open, evolving, complex system, distinguished by the diversity of components and dynamics of connections and relations on the learning environment. Therefore, the learning environment is not simply a sum of its parts, but a specific structure in its entirety. The metaphor of the ecosystem allows for a better look at the education process, taking into consideration

consecutive levels of building mental maps in the minds of students, thanks to which they can increase their ability to enter into interactions and build relations with the material and social worlds. The role of the learning ecosystem being a merging of the participants and resources in a broader learning environment through cooperation, sharing, publishing, reflection, learning and development. It is particularly relevant during the implementation of the process of learning and teaching advanced IT and communication technologies, which are carriers of information and create the possibility of participation in social networking, serving as a tool to establish relations, for the exchange of thoughts, active development of contents, joint projects and constant communication in the network environment.

The learning environment can be viewed as a totality of conditions, in which learning takes place in the direct context of every event related to the student (Dumont, Istance 2013: 53–53). From the perspective of social and cultural processes, the internal structure of the learning environment shapes the space for the activities of the students using it. It becomes a dimension of reality, which encompasses the complex of conditions for the subjective existence of the individual allowing him or her to define him or herself through presented behaviours. In addition, it is the carrier of the culture of a given social system, and a form of participation in the world of values divided by members of the learning community. The social and cultural capital of the environment builds on the individual capital of a person and – based on feedback – activities undertaken intentionally by a person with the use of cultural tools have an impact on transformations in various areas of the reality creating the learning environment. Therefore, the attitudes of students towards their surroundings is of key importance to the educational value of the interactions taking place in that environment.

In school practice, it takes place in relation to cooperation within four main areas: learners (who?), teachers (with whom?), contents (what we learn?), objects, equipment and technology (what we learn and with what support?) (Dumont, Istance 2013: 52). In this way, a dynamic, multidimensional space is created, which is the beginning of the learning process. Regardless of the type of relations and their impact on the individual, parts of the surroundings can be perceived in the context of needs, and based on this principle they remain in interaction with the learner, building a subjective environment, whereas others create an objective system, serving as something that a student can reach for. Only “activity of the subject and development of conditions for this activity [...] is used to introduce parts of the objective environment into a direct, individual, and subjective environment of a child” (Basińska 2011: 452). It is important to notice interactions between possible configurations of parts of the environment and the personal features of the individual, which form his or her attitude towards the environment.

The learning environment understood in this way stops being treated only as a didactic support for the teacher, which means that “it is not the teacher who educates with the use of descriptive means, but the environment of the school class (among other things), which is a direct source of important educational impulses and cognitive conflict” (Kruk 2009: 494). The teacher, therefore, creates contexts, and the student draws from the teacher’s

activities only what seems useful to him (Thomas, Brown 2011). This perspective sees the teacher as an architect of the learning environment who stops being an expert in a given field, and becomes an expert in the development and shaping of a new learning environment. From the main source of knowledge and “the wise man at the teacher’s desk”, he is turned into an organizer of educational situations, a planner of outside conditions, a guide and adviser, supporting students in their intellectual development. On the other hand, the student, through his or her interests, cognitive activities and research, outlines the range and intensity of utilization of this surrounding.

Designing conditions for realising the intellectual potential of an individual and the shaping of cognitive frameworks which makes possible the acquiring of knowledge and skills, forces departure from the “*techne*” type of methodological education model, which is an instrumental activity requiring from the teacher reasoning in the categories of means and targets as well as technical proficiency in using a wide variety of strategies and procedures of didactic activity towards a methodology of education (Klus-Stańska, Kruk 2009: 502), which has its source in Aristotle’s idea of *phronesis*. In contrast to this, thinking about targets and selection of means, reflection accompanying choices that are made and judgment leading to rational decisions regarding procedure in concrete situations, should rather be the range of activities of all subjects involved in the process of creating the learning environment.

Turning school into a learning environment also requires crucial changes in the organization of the school structure. A flexible learning territory needs to be activated, which will be a place for creating educational initiatives and undertaking interdisciplinary projects, allowing every student to pursue his or her own ideas, develop interests and satisfy their curiosity. In addition to basic subjects, there should be an extensive offer of extracurricular activities. It also means a departure from strict time frameworks in terms of how classes are carried out, as well as a departure from detailed and long-term planning of didactic work from the teacher’s perspective. The organisation of a field for experimentation also requires changes in the spatial arrangement of classrooms. The way the teacher and students utilize the space of the classroom and the range of their access to teaching aids and the possibility of the free arrangement of classrooms to their current needs will also have an impact on the atmosphere of learning and mutual communication. In this way, students will be able to make their own decisions about a place to work, a partner to cooperate with and method of task performance, whereas the classroom – depending on needs – will be turned into an “exploratorium” or creative workshop.

Final reflections

As was mentioned earlier, school with its petrified structural-organizational system, just like teachers who have a conservative approach to the didactic process, does not match the fast changing world. “Every day, after another day at school, the gap deepens between what we teach children and what they should learn” (Khan 2012: 10). The physical and

mental anchoring of the student at a school desk effectively places his cognitive activity into hibernation and strengthens the submissiveness of his or her behaviour. Meanwhile, the culture of assimilation does not assure intellectual capital for adult life.

At the present time, we need a school that is open to new challenges, which requires first of all a readiness on behalf of teachers themselves to change their thinking on education and the courage to implement solutions resulting from the principles of a new culture of learning. Nowadays, when knowledge has stopped being something exclusive, we need a 3C student; which means creative, cooperative and with critical thinking skills. The basic task is to educate young people with the skills to adapt, to provide symbolic and methodological resources that constitute a valuable set of instruments for the learning process, as well as the organization of situations that are conducive to the acquiring of extracurricular skills.

Obviously, we have to be aware that school is not able to satisfy all the needs of students, but it can create a space of opportunities, establish an inspiring learning environment, which will serve as a training field of cooperation, creativity, learning and self-recognition skills. Students need a proper surrounding for undertaking independent cognitive activity, proper examples to follow and a lot of space for activity. Finally, as Bruner writes “Let these schools [...] be a place for the praxis (rather than proclamation) of cultural mutuality, which means an increase in the awareness that children have of what they are doing, how they are doing it, and why” (Bruner 2006: 120).

References

- Basińska A. (2011), *Nauczyciel jako kreator aktywności dziecka w środowisku*. In: H. Sowińska (red.), *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Złożony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Bateson G. (1996), *Umysł i przyroda. Jedność konieczna*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bauman Z. (2011), *44 listy ze świata płynnej nowoczesności*. Warszawa, Wydawnictwo Literackie.
- Brown J.S. (1999), *Sustaining the Ecology of Knowledge*. “Leader to Leader”, no. 12.
- Brown J.S., Collins A., Duguit P. (1989), *Situated Cognition and the Culture of Learning*. “Educational Researcher”, vol. 18 (1).
- Bruner J. (2006), *Kultura edukacji*. Kraków, UNIVERSITAS.
- De Corte E. (2013), *Historyczny rozwój myślenia o uczeniu się*. In: H. Dumont, D. Istance, F. Benavides (red.), *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*. Warszawa, Wolters Kluwer Polska SA.
- Douglas T., Brown J.S. (2011), *A New Culture of Learning: Cultivating the Imagination for a World of Constant Change*. CreateSpace, Charleston.
- Dumont H., Istance D. (2013), *Analiza i tworzenie środowisk uczenia się XXI wieku*. In: H. Dumont, D. Istance, F. Benavides (red.), *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*. Warszawa, Wolters Kluwer Polska SA.
- Gattegno C. (2010), *Towards a Visual Culture. Educating through Television*. New York, Outerbridge & Dienstfrey.
- Honore C. (2011), *Pochwała powolności*. Warszawa, Drzewo Babel.

- Jarvis P. (1992), *Paradoxes of Learning: on becoming an individual in society*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Khan S. (2012), *Akademia Khana. Szkoła bez granic*. Poznań, Media Rodzina.
- Klus-Stańska D., Kruk J. (2009), *Tworzenie warunków dla rozwojowej zmiany poznawczej i konstruowania wiedzy przez dziecko*. In: D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Kruk J. (2009), *Przestrzeń i rzeczy jako środowisko uczenia się*. In: D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Piaget J. (2006), *Studia z psychologii dziecka*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Robinson K. (2010), *Oblicza umysłu. Ucząc się kreatywności*. Kraków, Wydawnictwo ELEMENT.
- Spitzer M. (2013), *Cyfrowa demencja. W jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i swoje dzieci*. Słupsk, Dobra Literatura.
- Sternberg R.J. (2001), *Psychologia poznawcza*. Warszawa, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
- The Partnership for 21st Century Skills, *Learning Environments: A 21st Century Skills, Implementation Guide*. http://p21.org/storage/documents/p21-stateimp_learning_environments.pdf, 7.08.2015.
- Zimmerman B.J. (1994), *Dimensions of Academic Self-Regulation: A Conceptual Framework for Education*. In: D.H. Schunk, B.J. Zimmerman (red.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates.

Marzenna Nowicka

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
marzenna.nowicka@uwm.edu.pl

Wartości w świecie dziecka w przekonaniach dorosłych – przyszłych nauczycieli

Summary

The values of children's world in adults – future teachers – conviction

Educational practice is directly connected with how and what teachers think about the students. In the text are presented the results of researches into common beliefs of students from teaching faculties concerning values in the children's world. Analyses show worrying tendencies in the way of thinking of future teachers about the students: they perceive them as being passive, very dependent on adults, concentrated on themselves, potentially more prone to harm rather than to good. In the understanding of students, children learn bad values from pathological adults, peers, and the media.

Słowa kluczowe: wartości dziecka, wiedza potoczna, potoczne teorie pedagogiczne studentów

Keywords: children's values, common knowledge, common pedagogical theories of students

Współcześnie w refleksji pedagogicznej powszechnie obecny jest pogląd silnie lansowany przez nową socjologię dzieciństwa, zgodnie z którym uznaje się dzieci za jednostki kompetentne i aktywne społecznie, zdolne do samodzielnego kreowania swojego życia i życia otaczających je ludzi (Jenks 2008: 112). Jednakże szkoła, szczególnie polska, nadal pozostaje miejscem, w którym wszystko jest zaprojektowane i zależy od dorosłych (por. Klus-Stańska 2014). W niniejszym tekście zostaną przedstawione wyniki badań dotyczące potocznych przekonań studentów kierunków nauczycielskich dotyczące wartości w świecie dziecka. Rekonstruowanie przekonań z tego obszaru jest ważne z dwóch podstawowych przyczyn. Pierwsza dotyczy związków praktycznego działania jednostki z generowanymi w jej umyśle konceptualizacjami świata. Praktyka edukacyjna bezpośrednio łączy się z tym, jak i co nauczyciele myślą o dzieciach, jak wyobrażają sobie dziecięcy świat, jakie kompetencje przyznają dzieciom i kim one dla nich są w ogólności. Badanie potocznych przekonań studentów – przyszłych nauczycieli daje wgląd w ich wiedzę osobistą na temat uczniowskiego świata wartości, ujawnia sposoby konceptualizowania i oceny elementów tego świata. Pozwala zatem na przewidywania kierunków i sposobów działań, jakie po-

dejmą studenci w przyszłej pracy nauczycielskiej w zakresie organizowania doświadczeń społecznych dzieciom.

Przyczyna druga wynika z pierwszej. Odkrywanie studenckich przekonań dotyczących uczniów i ich funkcjonowania w świecie jest pierwszym krokiem w procesie przygotowania do zawodu nauczyciela. Studenckie potoczne teorie mogą bowiem stać się źródłem ożywczych inspiracji do dyskusji na temat roli dorosłego w budowaniu dziecięcego świata wartości. Dla rozwoju nauczycielskiej wrażliwości ważne jest, aby studenci, zanim jeszcze rozpoczną projektowanie pracy z uczniami, mogli konfrontować swoje przekonania i poddać je analizom na zajęciach. Stwarza to możliwość oceny własnych doświadczeń, zrekonstruowania swoich teorii oraz antycypacji ich pedagogicznych skutków. Takie działania stają się podstawą do modyfikacji przekonań pedagogicznie szkodliwych.

Od wiedzy potocznej nauczyciela ku kreowaniu świata dziecka

Już wyżej nawiązywałam do podstawowej tezy psychologii społecznej, zgodnie z którą funkcjonowanie człowieka w świecie jest uzależnione od sposobu, w jaki on ten świat sobie przedstawia. Terminem „potoczne przekonania”, „wiedza potoczna” lub „naiwne teorie” określa się to, „co człowiek myśli o otaczającej rzeczywistości, jak ją spostrzega, rozumie i ocenia” (Lachowicz-Tabaczek 2004: 15). Obok wielu innych określeń (Lachowicz-Tabaczek 2004: 70) upowszechnił się też termin „potoczna psychologia”, rozumiana najogólniej jako „opisywanie i wyjaśnianie zachowań praktykowane przez ludzi w codziennym życiu” (Grzegorek 2011: 49). Przekonania potoczne, bazujące na prostych procesach spostrzegania, pamięci i uczenia się (Maruszewski 2003: 372), kształtują się już od okresu wczesnego dzieciństwa. Do czynników mających wpływ na tworzenie się naiwnych koncepcji zalicza się: kulturę, sytuacje społeczne, aktywność poznawczą i uwarunkowania emocjonalne jednostki oraz uwarunkowania emocjonalne (Lachowicz-Tabaczek 2004: 95). Potoczne przekonania dotyczą natury świata, natury ludzkiej – własnej osoby i innych ludzi oraz reguł życia społecznego (Łukaszewski 2011: 10). Przekonania jednostek nie muszą być spójne, a czasami są nawet wobec siebie sprzeczne. Mogą mieć charakter względnie trwałe i ugruntowane, albo są wytwarzane sytuacyjnie do wyjaśniania bieżących zdarzeń czy przeżyć. Potoczne teorie nie wymagają potwierdzenia, czy uwiarygodnienia przez rzetelne dane. Co więcej, mają charakter subiektywnie pewny, dlatego są bardzo odporne na zmiany nawet wobec dowodów naukowych (K. Lachowicz-Tabaczek 2004: 77). Jednostki nie potrzebują rzetelnych danych naukowych potwierdzających własne teorie potoczne.

Naiwne teorie charakteryzują pewne cechy, które decydują o przebiegu procesu regulacji zachowania człowieka. Jak pisze Łukaszewski, podstawową ich właściwością jest to, że stanowią one pierwszą i najlepiej utrwaloną wersję świata jaką jednostka ma do dyspozycji, a „co pierwsze w czasie i w kolejności jest z regulacyjnej perspektywy ważniejsze od tego, co późniejsze” (Łukaszewski 2011: 10). Z efektu pierwszeństwa potocznych przekonań wynika łatwy i dobrze uitorowany do nich dostęp, dlatego są one najszybciej aktywowane w różnych sytuacjach. Łukaszewicz przywołuje tu jaskrawy przykład sy-

tuacji stresowych, w których impulsywne mechanizmy regulacji przeważają nad mechanizmami refleksyjnymi (Tamże).

Przekonania potoczne są istotne w życiu jednostki, ponieważ pełnią funkcję tożsamościową. Przekonania są „częścią kolektywnego systemu znaczeń czy też podzielanego światopoglądu (»wszyscy wiemy to samo i tak samo rozumiemy świat«)” (Łukaszewski 2011: 11). Ważna rola przekonań potocznych dotyczy także tego, że pełnią one funkcję afektywną, bowiem, będąc prostymi narzędziami rozumienia świata stają się źródłem poczucia bezpieczeństwa (Tamże). Znajomość reguł rządzących światem pozwala czuć się w nim komfortowo i pewnie.

Przekonania są predyktorami ludzkiej działalności, bowiem „pozwalają nie tylko zrozumieć rzeczywistość, ustosunkować się do niej, lecz także określić relacje podmiotu obiektami rzeczywistości i motywują do podjęcia określonych działań” (Lachowicz-Tabaczek 2009: 262). Co istotne, potocznym koncepcjom towarzyszy poczucie trafności, dlatego mogą one stanowić uzasadnienie lub usprawiedliwienie własnego zachowania bądź podejmowanych decyzji. Jak podkreśla Lachowicz-Tabaczek, naiwne teorie „konserwują określony układ społeczny” i są skutecznym narzędziem „redukcji dysonansu poznawczego” (2004: 81). Odwołanie się do własnych teorii tłumaczy nawet łamanie ogólnie przyjętych norm i zasad. W świetle koncepcji opisującej cechy osób lub grup można uznać za poprawne nawet zachowania nieuczciwe czy społecznie naganne (Tamże: 80). Skłonność do posługiwania się teoriami potocznymi nie jest tylko domeną laików, ale w równym stopniu dotyczy też profesjonalistów (Tamże: 77). Odwoływanie się do potocznego doświadczenia jest silniejszą tendencją w myśleniu niż odwoływanie się do danych naukowych.

Skoro od przekonań zależy jak człowiek działa wobec innych, to analogicznie od przekonań praktykującego nauczyciela, ale także oraz osoby przygotowującej się do tego zawodu będzie zależało to, w jaki sposób będzie konstruował sytuacje szkolne socjalizujące dzieci. Dorota Klus-Stańska zauważa, że „[w]szystkie elementy wiedzy potocznej odnoszące się do rzeczywistości społecznej, umysłowej, politycznej itd. mają znaczenie w pracy nauczyciela. Wpływają na tworzenie modelu wiedzy szkolnej, projektowanie metod jej opracowywania, dokonywanie wyborów strategii diagnozowania osiągnięć ucznia (...), oczekiwanie określonych zachowań od nauczyciela i uczniów, wskazywanie przyczyn ich sukcesów i porażek, realizacje skryptów lekcji itd.” (2010: 62).

Przekonania stają się kluczowym elementem potocznych teorii pedagogicznych nauczycieli, służących do wyjaśniania procesów uczenia się i ustalania, jakie warunki temu uczeniu się sprzyjają oraz do projektowania sytuacji dydaktycznych i wychowawczych (Klus-Stańska 2010: 63, 59). Na gruncie polskiej pedagogiki szczególnie zainteresowanie osobistymi teoriami nauczycieli rozpoczęło się w latach dziewięćdziesiątych XX wieku. Istotne stało się wówczas wyjaśnianie, do jakiej wiedzy odwołuje się nauczyciel w swojej pracy i na czym polega istota praktyki nauczania (Mizerek 1999: 143). Wykorzystywano przy tym różne kategorie, o nieco innym zakresie znaczeniowym, jednakże w każdej z nich nawiązywano do potocznych przekonań. Przekonania wywiedzione z doświadczeń

są częścią „wiedzy praktycznej” nauczycieli, która opisywała Bogusława Dorota Gołębiak (2000). Roman Leppert analizował „potoczne teorie wychowania” reprezentowane przez studentów pedagogiki (1996), Krzysztof Polak rozpatrywał „indywidualne teorie nauczycieli” (1999).

Jerome Bruner podkreśla że w potocznych teoriach pedagogicznych znajdują odzwierciedlenie różne przekonania dotyczące dzieci i sposobu, w jakie one się uczą. Piśze: „[w]ybór jakiegokolwiek praktyki pedagogicznej zakłada pewną koncepcję ucznia (...). Wybór pedagogii nieuchronnie komunikuje bowiem własne koncepcje procesu uczenia się i ucznia. Pedagogia nigdy nie jest niewinna. To medium niosące własne przesłanie” (Bruner 2006: 95). Koncepcje potoczne zawsze mają istotny wpływ na nauczanie, z tego powodu wymagają rekonstruowania, szczególnie że, jak pisze Bruner, działania nauczyciela z nich wypływające nie zawsze służą rozwojowi ucznia: „u podstaw praktyk edukacyjnych w klasach szkolnych leży zbiór zdroworozsądkowych przeświadczeń o umysłach uczniów, z których część działa w sposób zamierzony dla dobra uczniów, a część niezamierzony przeciwko dobru dziecka. Należy je wypowiedzieć otwarcie i zrewidować” (2006: 78).

Niestety, kwestia owej rewizji, o której pisze Bruner, nie jest w naszym systemie przygotowania do pracy i doskonalenia zawodowego pedagogów rozpowszechniona. Henryka Kwiatkowska pisze, że ogromnym mankamentem kształcenia współczesnych nauczycieli jest nieuwzględnianie przez program naiwnej wiedzy pedagogicznej studentów (2008: 132). Tymczasem każda osoba rozpoczynająca edukację na kierunkach nauczycielskich dysponuje już określoną wiedzą i doświadczeniem dotyczącym świata szkoły, dlatego, – jak sugeruje autorka – „proces skutecznego integrowania poznania teoretycznego z praktycznym tkwi właśnie w umiejętności spożytkowania posiadanych już zasobów wiedzy jednostki” (Tamże: 131). Nieuwzględnianie wiedzy życiowej, zdroworozsądkowej zmniejsza efektywność przyswajania wiedzy naukowej, która „nie jest dość mocna aby ingerować w system posiadanych przez odbiorcę przekonań i wyobrażeń, a także w utrwalone schematy działania” (Tamże:133). Rozpoczynanie kształcenia od rekonstrukcji potocznych przekonań kandydatów na pedagogów jest dobrym kierunkiem podejmowanym w konstruktywistycznie zorientowanej edukacji nauczycielskiej (Dylak 2000). Przykładem takich działań może być projekt Ewy Lemńskiej-Lewandowskiej (2013) dotyczący dyscypliny szkolnej. Po identyfikacji przekonań i osobistych teorii edukacyjnych nauczycieli w odniesieniu do dyscypliny i kierowania klasą weszli oni w rolę badaczy i monitorowali własną praktykę wychowawczą. Badania Lemańskiej – Lewandowskiej pokazują, że zmiana przekonań nauczycieli jest możliwa, ale bardzo trudna (Tamże: 156–162).

Projekt badawczy

Podjęte działania badawcze dotyczyły przekonań studentów na temat świata wartości dziecka. Wartości determinują przeżycia psychiczne i działania człowieka. Dziecięcy świat wartości jest specyficzny (por. Morszczyńska, Morszczyński 2003) i uwidacznia się

w obserwowalnych zachowaniach dzieci w stosunku do osób i przedmiotów oraz w języku dziecka (tzw. językowy obraz świata wartości; por. E. Ogrodzka-Mazur 2007: 44–45).

Celem ogólnym przeprowadzonych badań było rozpoznanie, jak studenci – przyszli nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej konceptualizują świat wartości współczesnego dziecka. Szczególną uwagę zwróciłam na to, jakie wartości identyfikują studenci w świecie dzieci, oraz jakie konstytutywne cechy, w przekonaniach studentów, ten świat określają.

Planując projekt badawczy, odwołałam się do strategii jakościowej i wykorzystałam metodę analizy dokumentów (Rapley 2010). Dokumenty w formie wypowiedzi pisemnej na określony temat zostały wytworzone intencjonalnie na użytek badania. Tekst pisany był analizowany w podejściu nieustrukturyzowanym (Peräkylä 2009: 326–327). Ogółem w badaniach uczestniczyło 105 studentek¹ III roku licencjatu studiów dziennych na specjalności *edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna*, prowadzonych na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie. Przyszłe nauczycielki redagowały wypowiedzi na ogólnie sformułowany temat: Świat wartości współczesnego dziecka w świetle doświadczeń z praktyk pedagogicznych w szkole. Zadanie zostało postawione po odbyciu przez studentki praktyki pedagogicznej ciągłej w szkole. Mimo zawartej w temacie sugestii odwoływania się do zgromadzonych w szkole doświadczeń, większość piszących nawiązywała także do własnych prywatnych obserwacji rodzinnych czy towarzyskich.

Wyniki analizy

W swoich wypowiedziach studentki odnosiły się do zasobu treściowego świata wartości dzieci. W ich przekonaniu, współczesne dzieciństwo rozpięte się jest między wartościami pozytywnymi i negatywnymi. Wśród pierwszych wymieniano wartości uniwersalne, takie, jak rodzina i zdrowie oraz wartości moralne np. miłość i przyjaźń. Do drugiej grupy studentki zaliczyły przede wszystkim wartości materialne.

W potocznych przeświadczeniach przyszłych nauczycielek świat wartości dzieci rządzi się wartościami uniwersalnymi od wieków zakorzenionymi w doświadczeniu ludzkim. Wypowiadały się o tym w następujący sposób:

– *Jedną główną wartością i myślę, że najważniejszą, która pojawia się co pokolenie to dom, matka, ojciec (...).*

– *Pomimo zmian, jakie zachodzą we współczesnym świecie, uważam, że wśród dzieci dalej pielęgnowane są wartości uniwersalne, takie jak prawdomówność, ochrona życia lub zdrowia, uczciwość.*

Wartości moralne też charakteryzują współczesne dzieci i urzeczywistniają się zwłaszcza w działaniach skierowanych ku innym osobom z rodziny, ale także wobec rówieśników z najbliższego otoczenia, głównie ze szkoły. W przekonaniu studentek wszystkie dzieci chcą być kochane, lubiane, akceptowane, wspierane. Tak o tym pisały badane:

¹ Na tę liczbę złożyły się 2 roczniki tej specjalności kończące studia w roku akademickim 2014/2015 oraz 2015/2016.

– *Najważniejszymi wartościami bez względu na wiek są według mnie wartości moralne, szczególnie miłość i przyjaźń. Aktualne dawniej i dziś, ponieważ każdy człowiek, szczególnie dziecko chce być kochane, potrzebne, mieć wsparcie i pomoc ze strony najbliższych.*

– *Dużą wartością dla dzieci są też przyjaciele, znajomi z klasy, o których chętnie opowiadają. Chcą być lubiani przez klasę.*

Wśród wartości moralnych szczególne miejsce w świecie dzieci zajmuje sprawiedliwość. Rolę tej wartości badane identyfikowały bezpośrednio w obserwowanych sytuacjach szkolnych, ale również nawiązywały do doświadczeń nabytych poza praktyka szkolną. W przekonaniu studentek, dzieci są wyczułone na niesprawiedliwe traktowanie dorosłych, wrażliwie odbierają wszelkie sygnały dyskryminacji z ich strony. Jedna ze studentek wyraziła następujące przekonanie:

– *Dzieci bez względu na wiek nadal cenią uczciwość w ocenianiu, poszanowanie równości praw w szkole i w domu.(...) To czy pedagog każdemu daje równe szanse, jednakoowo traktuje wszystkie dzieci niezależnie od ich pochodzenia, wyników w nauce i miejsca zamieszkania stanowi fundament relacji z nauczycielem (...).*

Obok przekonania o obecności pozytywnych wartości w świecie dzieci, w wypowiedziach studentek obecne było konkurencyjne, silniej akcentowane przeświadczenie, że dziećmi kierują wartości negatywne. Zgodnie z potocznymi teoriami przyszłych nauczycielek, dzisiejsi uczniowie są przywiązani do wartości prestiżowych, materialnych.

– *Moim zdaniem świat wartości współczesnego dziecka to głównie gadżety, nowinki technologiczne i Internet (...).*

Repertuar przedmiotów, które studentki wymieniały jako pożądane przez dzieci był bardzo różnorodny: ubrania, buty, tablety, konsole, telefony, gry komputerowe, filmy, zabawki. Wszystko, zdaniem badanych, musi być najnowsze, firmowe, drogie i najlepiej niedostępne dla ogółu. Tak o tym pisały:

– *(...) każda rzecz musi mieć odpowiednia wartość, aby móc się nią pochwalić wśród rówieśników w szkole. Sądzę, że pieniądź w dzisiejszych czasach niszczy system wartości dziecka.*

Niektóre wypowiadające się osoby ujawniały przekonanie, że przedmioty materialne przesłaniają dzieciom nawet inne ważne wartości:

– *(...) dzieci wolą teraz komputer, telewizor, telefon niż spotkać się z przyjaciółmi. Przenoszą się w świat wirtualny, zaniedbując swoich najbliższych.*

– *Często sprzęty elektroniczne wypierają w wartościach dzieci zabawę z innymi ludźmi.*

Studentki wielokrotnie wyrażały swoje zdziwienie, zaniepokojenia i oburzenie tym, że świat dzisiejszych dzieci jest tak zmaterializowany. Oto przykład takiej wypowiedzi:

– *(...) akcja „prezenty komunijne” rozpoczęła się już nawet pół roku wcześniej. Dziewczyny oczywiście powiedziały, co by chciały dostać, ale, co najbardziej zaskakujące, wymieniły w tym wszystkim pieniądze – odpowiedź, kolokwialnie mówiąc – mnie zszokowała. (...) Wiem, że czasy się zmieniają, oddziaływanie Internetu, telewizji, swoboda, wpływają*

na poczucie wartości każdego, ale nie pogodzę się z tym, żeby dziecko w wieku 9 lat myślało już o pieniądzach, o tym co dzięki nim można mieć.

Podsumowując, studentki wyrażały przekonanie, że w świecie współczesnych dzieci obecne są wartości ważne dla prawidłowych relacji z otoczeniem społecznym. Jednakże obecne są w nim również wartości negatywne, związane z przywiązaniem dzieci do przedmiotów materialnych. Badane są przeświadczone, że dawniej dzieci były inne, mniej nastawione na osiągnięcie partykularnych korzyści.

– Uważam, że we współczesnych czasach zauważa się ogromny spadek wartości dziecka. Dla dzieci coraz częściej niż wartości uniwersalne ważniejsze są wartości materialne, wszelkiego rodzaju korzyści, prezenty nagrody. Dzieci uczą się, bo chcą być za to nagradzane, pomagają dorosłym, by coś zyskać.

Oprócz zawartości treściowej świata wartości dzieci niezmiernie istotne jest, jak przyszłe nauczycielki ów świat przedstawiają. Z opisów tych bowiem wyłaniają się przekonania studentek na temat natury dzieci, kompetencji przez nie przejawianych, stosunek do nich i świata ich wartości.

Cechy konstytutywne świata wartości dzieci, jakie można zidentyfikować na podstawie analizy zgromadzonych wypowiedzi przyszłych nauczycielek są następujące:

- **Odrębność.** Dzieci i dorośli należą do dwóch opozycyjnych światów i nawet, gdy te światy łączą się ze sobą i przenikają, to jednak w ogólności są odrębne.
- **Zmienność.** Świat wartości dzieci charakteryzuje temporalna zmienność i z dekadę na dekadę obraz życia dzieci jest inny, w przeciwieństwie do świata wartości dorosłych, który jest bardziej stabilny.
- **Zależność.** Dzieci nie są samodzielne i nie w pełni przejawiają zdolności do autonomicznego działania, dlatego dla ich prawidłowego rozwoju konieczna jest transmisja wartości od dorosłych ku dzieciom.
- **Plastyczność.** Świat wartości dziecka jest bardzo podatny na wpływy społeczne, a szczególnie na niszczące wpływy kultury.
- **Ułomność.** Dziecięcy świat wartości nie jest dojrzały, dzieci nie są kompetentne aksjologicznie i źle wzajemnie na siebie wpływają.

Odrębność

Choć niektóre studentki deklarują jedność świata wartości dorosłych i dzieci, to jednak w wypowiedziach większości z nich jednoznacznie da się zrekonstruować obecność linii demarkacyjnej dzielącej obie te przestrzenie. Przyszłe nauczycielki dostrzegają wyraźną odmienność preferencji dorosłych i dzieci, i choć ich światy są ze sobą splecione, to pozostają w opozycji. Dorośli dominują, bo reprezentują ustabilizowany system wartości i wiedzą, co jest dobre, a co złe. Świat dzieci jest niedoskonały, gorszy, często jak już wyżej zaznaczałam, „spłaszczony” tylko do wartości materialnych. Dzieci dopiero „są w drodze” do osiągnięcia dojrzałości i społecznie pożądanego systemu wartości.

Odrębność światów dorosłego i dziecka studentki traktują jako naturalną i oczywistą. W swych wypowiedziach z niepokojem konstatowały:

– (...) świat dzieci jest coraz częściej zacierany. Wchodzą one w życie dorosłych już od najmłodszych lat.

Niektóre z badanych zauważają obecną we współczesnej kulturze tendencję do unifikacji atrybutów różnych przedmiotów wskazujących na wiek ich użytkowników. Pisały o tym w następujący sposób:

– *Wiele przedmiotów przeznaczonych dla dzieci dostosowuje się również do potrzeb dorosłych i odwrotnie – przedmioty, z których korzystają rodzice często zaadoptowane są do użytku dziecięcego. Dorośli i dzieci korzystają z tych samych gadżetów (komputer, tablet, smart fon czy odtwarzacz MP4), noszą takie same ubrania (...), a nawet oglądają te same programy (...). Zaciera się zatem granica pomiędzy tym, co jest przeznaczone dla dziecka, a tym co dla dorosłych.*

Jednakże studentki nie oceniają pozytywnie zjawiska zacierania się granicy pomiędzy światem dorosłych i dzieci. Widzą w nim przede wszystkim zagrożenie dla prawidłowej transmisji międzypokoleniowej w obszarze wartości:

– *Programy telewizyjne, moda, zabawki są ściśle związane z życiem dorosłych. (...) dzieci uczą się wartości jakie widzą. W większości programów telewizyjnych nie ma mowy o honorze, miłości, szacunku, uczciwości, przyjaźni. Nie pojawiają się też autorytety, których postępowanie można byłoby naśladować w życiu codziennym.*

Zmienność

W wypowiedziach studentek intensywnie przewija się wątek temporalnej zmienności dzieciństwa. Badane zauważają, że czas ich dzieciństwa i obecnych w nim wartości był inny niż współczesnych dzieci. Dostrzegają zmiany w codzienności dawnych i współczesnych uczniów, z wrażliwością ujawniają przyczyny tych zmian i ich zakres.

– *Obserwując dzisiejsze dzieci w wieku wczesnoszkolnym nie mogę się nadziwić, jak szybko zmienia się świat i jak ogromna przepaść jest między wartościami ważnymi za czasów, gdy ja miałam 7–10 lat, a dziećmi współczesnymi.*

– *W dzisiejszych czasach dokonuje się ciągły postęp naukowo-techniczny, (...). Już w wieku przedszkolnym dzieci posiadają telefony, komputery itd. (...) Nie interesują się już zabawą na świeżym powietrzu, gramy w chowanego. Nie zakładają „złoty myśli”, czy pamiętników.*

Pisząc o zmianach, studentki oceniają je jednoznacznie negatywnie. Uważają, że kiedyś było lepiej, bo dominowały cenniejsze wartości. Ich zadaniem współcześnie nastąpił upadek wartości.

– *Życie dzieci XXI wieku jest inne, żyje się z dnia na dzień, nie myśli się o planowaniu i przyszłości. (...) dzieci nie wiedzą co to jest poświęcenie, cierpliwość, ciężka praca, ponieważ wszystko mają to co chcą na co dzień (...).*

Szczególnie żał studentkom, że współczesne dzieci nie bawią się z rówieśnikami na podwórku. W pamięci badanych utrwalił się obraz innego dzieciństwa – spędzanego w bezpośrednim kontakcie z kolegami, szczególnie poza domem, na otwartej przestrzeni. Oto jak wspominały tamte czasy:

– Kiedyś po południu zwłaszcza na wsi można było zobaczyć biegające, bawiące się dzieci. Dziś na wsi jest cicho. Zakłóceniem spokoju są szczekające psy i jeżdżące samochody. – ...na wsi (...) Oczywiście nie jest tak, że dzieci w ogóle nie wychodzą z domów. Wychodzą, lecz przeważnie ograniczają się do własnego podwórka. Nie tworzą wielkich grup składających się ze starszych i młodszych uczestników zabaw, którzy wspólnie organizują sobie czas. Bawią się przed domem z rodzeństwem lub z bliskimi /a kolegą/ koleżanką. (...) takie zabawy nie trwają długo. Dom i znajdujące się tam gadżety są znacznie atrakcyjniejsze.

– Pamiętam jeszcze siebie sprzed kilkunastu lat. Bardzo ceniałam popołudniowe spotkania z innymi dziećmi. W pobliżu mojej miejscowości znajdowało się wiele skupisk drzew i lasów. Często budowaliśmy z gałęzi i innych znalezionych rzeczy domki i „bazy”. Spędzaliśmy w ten sposób całe dni, nie nudząc się. W dzisiejszych czasach sądzę, że takie zabawy nie są już takie atrakcyjne, jak to było kiedyś.

Przyszłe nauczycielki wyrażały jednoznaczne przekonanie, że model ich dzieciństwa był dobry i ponadczasowy. Zmiany w sposobach komunikacji interpersonalnej uważają za nieodpowiednie dla dzieci i zagrażające ich rozwojowi społecznemu.

(...) dzieci wolą teraz komputer, telewizor, telefon niż spotkać się z przyjaciółmi. Przenoszą się w świat wirtualny, zaniedbując swoich najbliższych. Na podwórkach przy blokach nie zauważymy już tyle dzieci, co kiedyś, kiedy komputer nie był tak popularny.

Zależność

Wypowiedzi studentek ujawniają ich przekonanie o dominacji dorosłych nad dziećmi. Jest ona ich zadaniem uzasadniona, bo dzieci nie są dojrzałe i samodzielne, więc we wszystkim zależą od dorosłych. Dominacja nakłada na dorosłych oczywiste zobowiązania. W rozumieniu przyszłych nauczycielek, dorośli – szczególnie rodzice i nauczyciele – są odpowiedzialni za świat wartości dziecka. Powinni go świadomie kształtować, modyfikować i doskonalić, bowiem głównym zadaniem dorosłych jest uspołecznianie dzieci i transmisja pożądanych wartości do dziecięcego świata.

– Rodzice od najmłodszych lat powinni wpajać dziecku takie wartości, jak m.in. miłość, przyjaźń, mądrość, szacunek, szczęście, odwaga, odpowiedzialność, uczciwość, sprawiedliwość. Są to wartości niezbędne do spokojnego życia. Dzieci muszą zdawać sobie sprawę, jak ważna w życiu każdego człowieka jest miłość. Powinny też z szacunkiem odnosić się do innych.

– (...) najważniejszą rolę odgrywają rodzice i nauczyciele, ich oddziaływanie na dziecko ma fundamentalny wpływ na jego dalsze życie, dlatego bardzo ważne jest by przekazywać określone wartości już w najwcześniejszych latach życia dziecka

Niektóre studentki wyrażały przekonanie, że nie wszyscy dorośli wywiązują się dobrze ze swego zadania:

– We współczesnym świecie ludzie zapominają o wartościach, przez co nie przekazują ich dzieciom.

W przeświadczeniu przyszłych nauczycielek, taka postawa wskazuje na brak odpowiedzialności dorosłych w stosunku do młodego pokolenia.

Plastyeczność

Świat wartości, jaki zdaniem studentek reprezentują dzieci, nie jest stabilny i trwały. Dzieci ulegają wielu wpływom i nie wiadomo, jak długo będą wierne określonym wartościom. Jedna ze studentek tak o tym napisała:

– Wartości wyznawane przez dzieci są zmienne. Dużą rolę w ich kreowaniu mają grupy społeczne, a jeszcze większą wszechobecne media.

Badane szczególnie silnie akcentowały uzależnienie dziecięcego świata wartości od współczesnej kultury. W swoich wypowiedziach podkreślały prawie wyłącznie negatywny wpływ, związany z rozwojem nowych mediów. Wyrażały przekonanie, że multimedia niszczą świat dziecięcych wartości i utrwalają aspołeczne postawy.

– Dzieci przestają komunikować się z otoczeniem, brakuje im jakiegokolwiek aktywności ruchowej (pomijając obowiązkowe zajęcia szkolne), z czasem stają się biernymi konsumentami programów multimedialnych i więźniami cyberprzestrzeni.

– Dzieci spędzają mnóstwo czasu przed telewizorem, graniem w gry na komputerze, co jest szkodliwe, ponieważ nie mają bezpośredniego kontaktu z otoczeniem oraz czyją bez aktywności ruchowej (...) Poprzez takie wychowanie dzieci stają się leniwe, niechętnie do zabawy, a także mają coraz częściej zaburzone procesy zmysłowe, mają problemy z koncentracją uwagi, ze słuchaniem, czy odczuwaniem emocji.

– Dzieci współczesne nie czytają książek, wolą grać w różnego rodzaju gry, a zwłaszcza w te, które nie są dla nich odpowiednie, agresywne, przez co dzieci również takie się stają.

Jak obrazują to powyższe fragmenty, w przekonaniu przyszłych nauczycielek współczesna kultura deprawuje dzieci. Zarejestrowałam tylko pojedyncze wypowiedzi, w których przyszłe nauczycielki mówią o pozytywnych aspektach różnych wytworów kulturowych. Studentki te dostrzegły możliwość wykorzystywania mediów w budowaniu świata wartości dzieci z zastrzeżeniem jednak, że będzie to korzystanie kontrolowane.

– Nie można jednak całkowicie dyskredytować mediów, ponieważ przy doborze odpowiednich programów mogą być pomocne i stanowić wspaniałe wzorce dla dzieci. Jednakże należy kontrolować przekaz medialny z jakim ma kontakt dziecko oraz ograniczać jego czas tak, by nie zastępował kontaktów z rodziną i kolegami.

Uogólniając, w przekonaniach przyszłych nauczycielek świat wartości dzieci jest zbyt plastyczny i nieodporny na różnego rodzaju wpływy. Szczególnie współczesna kultura oddziałuje destrukcyjnie na dzieci, kierując je w stronę wartości hedonistycznych.

Ułomność

Badane studentki zauważają, że świat wartości dzieci, to świat niedoskonały, bo niedoskonałe są same dzieci. Ich kompetencje są ograniczone, szczególnie w zakresie aksjologicznym. Z tego powodu wzajemny wpływ dzieci na siebie i zależność od rówieśników oceniany jest przez przyszłe nauczycielki negatywnie. W przekonaniu studentek, obecność rówieśników sprzyja generowaniu niepożądanych zachowań. W ich rozumieniu to dorośli uczą dzieci, jakie mają być one względem siebie. Studentki raczej nie przejawiają przekonania, że dzieci mogłyby same wypracować reguły dobrego współżycia w swoim gronie.

– *Dziecko w przestrzeni szkolnej porównuje się z rówieśnikami. Najważniejszym celem staje się posiadanie modnego telefonu i markowych ubrań, aby zwrócić na siebie uwagę innych, poczuć się kimś ważnym, z kim grupa się liczy. (...) Większość dzieci dużą uwagę przywiązuje do posiadania drogich gadżetów i markowych ubrań myśląc, że w ten sposób zdobędą sympatię i uznanie w oczach rówieśników.*

Dla przyszłych nauczycielek, to czego dzieci uczą się od dorosłych jest na ogół lepsze i bardziej wartościowe niż to, czego uczą się od siebie samych. Kult dorosłego był widoczny w każdej studenckiej wypowiedzi.

– *W późniejszych latach dziecko staje się narażone na oddziaływanie grupy rówieśniczej, która określi wartości panujące w niej. Przynależność i akceptacja należą do podstawowych potrzeb człowieka. Uczniowie kierując się tymi potrzebami odrzucają wzorce zdobyte w rodzinie, na rzecz tych reprezentowanych przez grupę rówieśniczą.*

– *To rodzice, rodzina i nauczyciele budują system wartości dziecka, natomiast towarzystwo w jaki dziecko przebywa często bardzo silnie na nie oddziałuje i to co dziecko wyniosło z domu może zostać „przygniecione” przez wartości, które prezentuje kolega bądź koleżanka dziecka w szkole lub na podwórku.*

Jako odosobnione głosy trzeba potraktować te wypowiedzi, w których studentki opisywały pozytywną rolę grupy rówieśniczej w rozwoju społecznym dziecka.

– *Grupa rówieśnicza, w której dziecko nawiązuje pierwsze przyjaźnie, uczy się akceptacji i gotowości niesienia pomocy (...) umiejętności nawiązywania kontaktów i współpracy z innymi, jednak przede wszystkim uczy się czerpania przyjemności z przebywania razem.*

Podsumowanie

Jaki obraz dziecka wylania się z pisemnych prac studentek na temat świata wartości dziecka? Niestety niezbyt optymistyczny. Mały uczeń w przekonaniach przyszłych nauczycielek, to przede wszystkim dziecko-samotnik, który nie potrzebuje kontaktów z drugim człowiekiem zarówno dorosłym, jak i rówieśnikiem.

– *Na nieco dalszy plan spada pielęgnowanie relacji rówieśniczych. Atrakcyjność zabawek i gadżetów elektronicznych sprawia, że dzieci nie mają ochoty na wspólną zabawę, a spotkanie z kolegami ma charakter wyłącznie „towarzysza” do wspólnych gier i na komputery bądź konsoli.*

– *Współczuję im, że ten beztrudny czas dzieciństwa, który powinni spędzić na zabawie marnują na gry i podążenie za modą. Głęboko wierzę, że gdzieś są jeszcze chociaż pojedyncze przypadki dzieci, dla których ważne są zabawy na podwórku, spędzanie czasu z rodzeństwem, kolegami, czy rodzicami.*

– *(...) podczas spotkań rodzinnych nie są ważne inne dzieci, ciocie, dziadkowie, a nawet słodycze, w centrum zainteresowania są tylko gry.*

Drugim charakterystycznym rysem obrazu dziecka w przekonaniu przyszłych nauczycielek jest to, że uznają je one raczej za skłonne do złego niż do dobrego. W wy-

powiedziach studentek silnie uwidacznia się motyw niedobrego dziecka, co odsłaniają poniższe wypowiedzi:

- (...) wydaje mi się, że dzieci w tym momencie są na „pograniczu dobra i zła”.
- (...) każda rzecz musi mieć odpowiednią wartość, aby móc się nią pochwalić wśród rówieśników w szkole. Sądzę, że pieniądź w dzisiejszych czasach niszczy system wartości dziecka.
- Wartości współczesnych dzieci są bardzo powierzchowne.
- (...) większość współczesnych dzieci nie bierze do siebie jakichś wyższych wartości. Nie przywiązują uwagi do wartości takich jak przyjaźń, rodzina czy wiedza. Liczy się świat wirtualny.
- (...) niestety w dzisiejszych czasach rzadko kiedy dzieci mają zaszczerpione wartości moralne takie jak szacunek, uczciwość, odwaga, odpowiedzialność, pokojowość (...).

Przyszłe nauczycielki postrzegają dzieci jako istoty bierne, zależne bardzo od dorosłych. Nie widzą w nich kompetencji do kreowania własnego świata, a szczególnie do odpowiedzialności za swój świat wartości. Dzieci, w przekonaniu przyszłych nauczycielek, to jednostki skoncentrowane na sobie, potencjalnie bardziej są skłonne do złego niż do dobrego. Uczą się złych wartości od patologicznych dorosłych, rówieśników, czy mediów. Dla studentek dziecięcy świat nie zasługuje na specjalne zainteresowanie, jest on dopiero w trakcie stawania się, w drodze do dojrzałego świata ludzi dorosłych.

Wnioski

Wartości stanowią źródło inspiracji i dyrektyw dla ogółu działań podejmowanych w szkole (Denek 2003:34). Wśród nich szczególne miejsce, zdaniem Kazimierz Denka, zajmuje edukacja aksjologiczna, która ma priorytetowe znaczenie w całościowej formacji współczesnego człowieka (Tamże: 35). Szkolne kształcenie aksjologiczne obejmuje wzmacnianie rozumienia wartości, doskonalenie procesów wartościowania, zajmowania postawy wobec wartości oraz dążenia do nich (Olbrycht 2000: 89 i nast.). W proces kształtowania wartości dzieci w szkole zostaną włączeni studenci objęci badaniem. Ich przekonania będą miały wpływ na planowane działania wychowawcze, ale też będą przenikały całość wytwarzanych przez nich oddziaływań socjalizacyjnych.

Tymczasem potoczne koncepcje przyszłych nauczycieli okazują się być silnie zakorzenione w dawnej racjonalności edukacyjnej, zgodnie z którą, jak pisze Dorota Klus-Stańska, dzieci posiadają „status struktur deficytowych, które za pomocą odpowiednio zorganizowanego systemu mają być »przekształcone« w pożądanie społeczne jednostki” (2004: 34). Co ciekawe, podobne wyniki, ale dotyczące młodzieży, uzyskał Piotr Modzelewski, który zidentyfikował antagonistyczną, awersyjną wizję młodego pokolenia w przekonaniach przyszłych pedagogów (2014: 247). Oczywiście zarówno przedstawione tu badania, jak i projekt Modzelewskiego nie upoważniają do formułowania żadnych uogólnień. Jednakże, ostrożnie, można tutaj wskazać na obecność niepokojącej tendencji w myśleniu pedagogów o swoich uczniach. Tendencja ta może skutkować niekorzystny-

mi praktykami socjalizacyjnymi generowanymi przez nauczycieli w szkole i nie przystawać zupełnie do nowych orientacji w edukacji (por. Dahlberg, Moss, Pence 2013), w których respektuje się autonomię dziecka i ufa jego kompetencjom, a także docenia kreowanie przez dzieci społecznych reguł współżycia w ich kulturach rówieśniczych i w świecie dorosłych (Corsaro 2005). Powstaje pytanie – jak można byłoby temu zapobiec? Jak się wydaje cenną wskazówkę formułują tu Urszula Morszczyńska i Wojciech Morszczyński, którzy uważają, że „warunkiem efektywności działań kształcących musi być rozpoznanie świata wartości dziecka” (2003: 47). Jak się wydaje, szczególnie rozpoznanie wartości w świecie ucznia z uwzględnieniem perspektywy dziecka, a nie dorosłego, dałoby świetną okazję do konfrontacji i przepracowania przekonań przyszłych nauczycieli. Taka weryfikacja wiedzy na temat młodszych uczniów i ich funkcjonowania w świecie stworzyłaby szansę na budowanie profesjonalizmu pedagogicznego w zakresie konstruowania doświadczeń społecznych dziecka, sprzyjających rozwojowi jego tożsamości osobowej i społecznej.

Literatura

- Bruner J. (2006), *Kultura edukacji*. Kraków, UNIVERSITAS.
- Corsaro W. (2005), *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks CA, Pine Forge Press.
- Dahlberg G., Moss P., Pence A. (2013), *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki. Języki oceny*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Denek K. (2003), *Wartości jako źródło edukacji*. W: W: U. Morszczyńska, W. Morszczyński, S.C. Michałowski (red.) (2003), *Dziecko w świecie wartości*. Cz. 1. *Aksjologiczne barwy dziecięcego świata*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Dylak S. (2000), *Konstrukttywizm jako obiecująca perspektywa w kształceniu nauczycieli*. W: H. Kwiatkowska, T. Lewowicka, S. Dylak, *Współczesność a kształcenie nauczycieli*. Warszawa WSP ZNP.
- Gołębiak, B.D. (2000). *Postawy, przekonania i wiedza praktyczna nauczycieli*. W: M. Cyłkowska-Nowak (red.). *Edukacja. Społeczne konstruowanie idei i rzeczywistości*. Poznań, Wolumin.
- Grzegorek T. (2011), *Czym jeszcze jest psychologia potoczna?* „Studia Psychologiczne”, t. 49, z. 1.
- Jenks C. (2008), *Socjologiczne konstrukty dzieciństwa*. W: M.J. Kehily (red.), *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*. Kraków, Wydawnictwo WAM.
- Klus-Stańska D. (red.) (2014), *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*. Kraków, oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Klus-Stańska D. (2010), *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Kwiatkowska H. (2008), *Pedeutologia*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Lachowicz-Tabaczek K. (2004), *Potoczne koncepcje świata i natury ludzkiej*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Lachowicz-Tabaczek K. (2009), *Emocje umysłu: rola potocznych koncepcji świata i natury ludzkiej w regulacji percepcji i zachowania*. W: M. Kossowska, M. Kofta (red.), *Psychologia poznania społecznego. Nowe idee*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Lemańska-Lewandowska E. (2013), *Nauczyciele a dyscyplina w klasie szkolnej. Przekonania – Strategie – Kierunki zmian*. Bydgoszcz, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Leppert R. (1996), *Potoczne teorie wychowania studentów pedagogiki*. Bydgoszcz, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Łukaszewski W. (2011), *Psychologia podzielona*. „Nauka” nr 4.
- Matuszewski T. (2003), *Psychologia poznania. Sposoby rozumienia siebie i świata*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Mizerek H. (1999), *Dyskursy współczesnej edukacji nauczycielskiej. Między tradycjonalizmem a ponowoczesnością*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Modzelewski P. (2014), *Opór wobec pozytywności? Przekonania pedagogów o naturze ludzkiej*. W: E. Bilińska-Suchanek (red.), *Opór w kulturze. Tradycja – Edukacja – Nowoczesność*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Morszczyńska U., Morszczyński W. (2003), *Aksjologiczne barwy dziecięcego świata*. W: U. Morszczyńska, W. Morszczyński, S.C. Michałowski (red.) (2003), *Dziecko w świecie wartości*. Cz. 1. *Aksjologiczne barwy dziecięcego świata*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Ogrodzka-Mazur E. (2007), *Kompetencja aksjologiczna dzieci w młodszym wieku szkolnym. Studium porównawcze środowisk zróżnicowanych kulturowo*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Olbrycht K. (2000), *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Polak K. (1999), *Indywidualne teorie nauczycieli*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Peräkylä A. (2009), *Analiza rozmów i tekstów*. W: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*. T. 2. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Rapley T. (2010), *Analiza konwersacji, dyskursu i dokumentów*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Iwona Myśliwczyk

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski
iwona.mysliwczyk@uwm.edu.pl

Inkluzja edukacyjna na etapie przedszkola in understanding parents of children with disabilities

*Szczególny dramat osoby upośledzonej umysłowo,
jak zresztą każdej osoby pozostającej na marginesie społeczeństwa,
polega na poczuciu wyłączenia, pozbawienia wartości i miłości*

Jean Vanier

Summary

Educational inclusion on the stage of the nursery school in understanding parents of children with disabilities

In the field of education we observe many positive changes in equalising educational opportunities for children and young people with disabilities. The most important changes have led to the inclusive paradigm which posits education of disabled children together with children with special educational needs. The article deals with issues related to educational inclusion, variously understood by parents of disabled children. Parents experiencing the disability of their children tend to normalize their lives, including education in a mainstream kindergarten. When talking about their children's education, they unveiled personal meanings given to this event, showed their individual truths and the reality they experience. The stories they told were given a subjective meaning, which from their perspective is important and shapes their being.

Słowa kluczowe: integracja, edukacja inkluzywna, inkluzja

Keywords: integration, inclusive education, inclusion

Wprowadzenie

Na gruncie współczesnej pedagogiki specjalnej toczą się rozważania na temat integracji i jej wielowymiarowości oraz następstw z niej wynikających. Bez wątplenia idea integracji osób z niepełnosprawnościami znajduje zastosowanie w każdej płaszczyźnie funkcjonowania tych osób, a szczególnie w sferze edukacji. Związane jest to – jak zaznacza V. Lechta – z „poszukiwaniem optymalnego modelu edukacji dla dzieci niepełnosprawnych” (Lechta 2010: 321). Prowadzone na tym polu dyskusje teoretyków i praktyków, dla których edukacja dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych zajmuje szczególne

miejsce, doprowadziły do wypracowania systemowej triady, a więc: kształcenie specjalne – kształcenie integracyjne – edukacja włączająca. Nie dziwi więc, że obszar edukacji osób niepełnosprawnych podlega ciągłym zmianom, a wielość niewiadomych nie pozwala wypracować jednolitych rozwiązań korzystnych dla wszystkich podmiotów procesu edukacyjnego.

Literatura naukowa z zakresu pedagogiki specjalnej doczekała się już wielu wartościowych opracowań traktujących o edukacji integracyjnej, które – cytując Z. Gajdzicę – przyjmują formę:

- praktycznych relacji – deskrypcji stanu wybranych elementów (wycinków) kształcenia integracyjnego, czasem także jego uwarunkowań i efektów, ewentualnie niektórych związków zachodzących między nimi,
- prezentacji modeli integracji, czasem utożsamianych z koncepcjami w typowym znaczeniu słownikowym,
- refleksji teoretycznych nad podstawami edukacji integracyjnej (Gajdzica 2014: 10).

Na polu rozważań często zamiennie używa się określeń: kształcenie integracyjne oraz edukacja inkluzyjna. Oba te terminy odnoszą się do idei kształcenia niesegregacyjnego (Doroba 2010: 11). Wynika to być może – czytamy u I. Chrzanowskiej – iż „nie ma (...) pełnej jasności czy integracja i włączenie to dwie zupełnie inne koncepcje kształcenia, czy może to dwa elementy (etapy) tego samego procesu” (Chrzanowska 2015: 554). Jest wiele różnic w rozumieniu terminów „integracja” i „edukacja włączająca”, a w literaturze przedmiotu można znaleźć i takie definicje, które ukazują edukację włączającą jako „wersję kształcenia lub odmianę kształcenia integracyjnego” (Dłużniewska, Kucharczyk 2014: 104). Istnieje możliwość, że model kształcenia włączającego zaczęto realizować w wyniku niedociągnięć kształcenia integracyjnego (Kruk-Lasocka 2012: 13).

Porównywalnie do A. Dłużniewskiej i I. Kucharczyk zapatruje się na pojęcie edukacji włączającej G. Szumski. Autor w rozważaniach na ten temat powołuje się na typologię Alfreda Sandera, który postrzega edukację włączającą jako:

- synonim integracji;
- udoskonaloną integrację;
- udoskonaloną i poszerzoną integrację (Szumski 2010: 13).

Są też zdania, że idea edukacji inkluzyjnej wyrosła z krytyki teorii i praktyki kształcenia integracyjnego, jego mankamentów i ograniczeń i jest propozycją doskonalszej organizacji wspólnego nauczania zdrowych i niepełnosprawnych (Szumski 2004: 42–43). Traktować więc ją można „alternatywie dla modeli opartych na segregacji (szkolnictwo specjalne) czy integracji. (...) Ta idea opiera się na społecznym modelu niepełnosprawności, w myśl którego (...) szkoła i system nauczania muszą się zmienić tak, by wyjść naprzeciw indywidualnym potrzebom wszystkich dzieci, sprawnych i niepełnosprawnych” (Łoskot 2015: 6).

Edukacja inkluzyjna może być zatem postrzegana jako „pewien nowy paradygmat myślenia o niesegregacyjnym kształceniu i działaniach na rzecz jego upowszechnienia. Głównym punktem różnicującym jest kryterium dokonywanej selekcji, gdyż z edukacją inkluzyjną mamy do czynienia wtedy, gdy dziecko niepełnosprawne trafia do szkoły ogólno-

dostępnej, która gotowa jest na przyjęcie każdego ucznia, bez względu na jego różnice indywidualne. W kształceniu integracyjnym natomiast uczeń niepełnosprawny znajduje miejsce w jakiejś szkole ogólnodostępnej, która zazwyczaj jest do tego słabo lub wcale nieprzygotowana, a sytuacja ta jest wynikiem na przykład zasady terytorialności w systemie edukacji” (Szumski 2004: 42–43).

Paradygmat inkluzywny – podkreśla J. Kruk-Lasocka – zakłada rozwój całościowej strategii kształcenia dzieci w jednej klasie tj. kładzie się nacisk na jakość stosunków społecznych, równouprawnienie w nabywaniu kompetencji i odgrywaniu ról, emocjonalnym funkcjonowaniu, jak też w poziomie opanowania wiedzy szkolnej. Autorka zaznacza, iż w paradygmacie tym akcentuje się mocno ujednocione treści, realizowane za pomocą podobnych metod, a „konsekwencją edukacji inkluzyjnej ma być samostanowienie dorosłych osób niepełnosprawnych” (2012: 13). Inkluzja w swym działaniu ma na celu optymalną edukację dzieci z niepełnosprawnością, których udział w szkołach powszechnych i instytucjach oświatowo-wychowawczych jest zagrożony (Lechta 2010: 327).

Termin „inkluzja” uzyskał wysokie znaczenie w kontekście nowo powstałej idei zakładającej wspólną edukację dzieci pełno- i niepełnosprawnych. Odnosił się też definicyjnie do hasła „Jedna szkoła dla wszystkich!” (Speck 2013: 59). Inkluzja determinuje zatem „radikalną reformę szkolnictwa w sferze programowej, oceniania i tworzenia zespołów uczniowskich. Podejście to bazuje na akceptowaniu różnorodności ze względu na płeć, narodowość, rasę, język ojczysty, środowisko społeczne, poziom osiągnięć czy niepełnosprawność” (Lechta 2010: 326–327).

Powstanie idei edukacji włączającej i wdrożenie jej w system edukacji implikuje liczne pytania różnej natury. Najistotniejsze kwestie dotyczą „realiów kształcenia włączającego uczniów z niepełnosprawnością w systemie ogólnodostępnym” (Chrzanowska 2015: 533). Zalet nowego nurtu jest wiele. Warto wspomnieć choćby o reedukacji negatywnego efektu działania procesu stygmatyzacji, pozytywnym wpływie na poziom opanowywania wiedzy szkolnej przez uczniów niepełnosprawnych intelektualnie czy korzystnych zmianach w wymiarze interpersonalnym (poprawie ulega częstość i rodzaj kontaktów dzieci, kontakt dzieci niepełnosprawnych z nauczycielami, współpraca rodziców dzieci niepełnosprawnych ze szkołą) oraz interpersonalnym (zwiększenie motywacji do uczenia się, wzrost poziomu uspołecznienia, poziomu samooceny i empatii, rozumienie pojęć społecznych, poprawa kontaktów między dziećmi niepełnosprawnymi i pełnosprawnymi) (Karbowniczek 2014: 88). Widoczny jest wzrost liczby klas i oddziałów kształcenia integracyjnego oraz uczniów z różnymi niepełnosprawnościami w szkołach ogólnodostępnych (Chrzanowska 2009: 204–206). Wskazuje to na „zmianę preferencji w wyborze drogi kształcenia, wiązaną z przygotowaniem osób z niepełnosprawnością do udziału w otwartym rynku pracy” (Chrzanowska 2015: 533).

Zdania specjalistów na temat idei kształcenia integracyjnego są podzielone. O. Speck podkreśla wagę koncepcji integracyjnej, pisząc, iż owa idea doprowadziła do „znaczącego postępu w kierunku intensywniejszej wspólnej edukacji” (Speck 2013: 57). Ten sam autor zauważa także, iż koncepcja integracji jest złudną, gdyż rzeczywistość szkolna

ukazała integrację jako „dodatkowe specjalne wsparcie pedagogiczne jednego dziecka niepełnosprawnego w szkole masowej” (Speck 2013). Skutkowało to m.in. negatywnym postrzeganiem dziecka, a koncepcja integracji była poddawana dalszym przeobrażeniom. Niewłaściwą realizację idei integracyjnej zauważa także J. Kruk-Lasocka pisząc, że: „Integracja zakłada kształcenie osób niepełnosprawnych w szkołach ogólnodostępnych, a z drugiej strony niezbędność pedagogów specjalnych w procesie edukacji. Mamy więc do czynienia ze zjawiskiem teorii dwóch grup (...). W konsekwencji, tak jak w modelu segregacyjnym tworzą się dwie zbiorowości, tyle, że umieszczone na jednym terytorium, a więc bliżej siebie” (Kruk-Lasocka 2012: 13). Ta sytuacja stwarza dodatkowe zagrożenie, a mianowicie: obecność drugiego nauczyciela w klasie jest bardzo droga, co w konsekwencji przyczynia się do zahamowania rozwoju niesegregacyjnych form kształcenia, a – jeśli kierując się ideą integracji – winno być to wspólne nauczanie, czyli wsparcie ze strony drugiego nauczyciela jest zbędne (Szumski 2009: 129).

Rozbieżności pomiędzy teorią i praktyką pedagogiczną w realizowaniu idei integracyjnej – pisze A. Krause – mogą wynikać z tego, że „idealistyczna wizja integracji (...) nie przeniknęła nie tylko do świadomości społecznej, lecz także do świadomości części pedagogów i rodziców” (Krause 2010: 162). Nie dziwi więc, że negatywne skutki, a także kwestie sporne i problemowe widoczne są nie tylko z perspektywy dziecka, lecz także z perspektywy nauczyciela. Z. Gajdzica podkreśla, iż sytuacja problemowa nauczyciela pracującego w klasie integracyjnej nie wynika tylko z „trudności wynikających z naruszonej relacji między jego kompetencjami a wymaganiami zewnętrznymi, ale obejmuje także możliwe działania, które należy podejmować w celu rozwiązania problemu” (Gajdzica 2011: 30). Autor powołując się na T. Tomaszewskiego przedstawia sytuacje trudne¹, które można przenieść na grunt edukacji integracyjnej, a które dotyczą nauczycieli. Należą do nich:

- deprywacja wyrażająca się w zaniku wartości (utrata poczucia sensu działania),
- przeciążeniu, czyli zmęczeniu,
- konflikt, czyli sprzeczne dążenia wewnętrzne,
- utrudnienia wynikające z barier wewnętrznych,
- zagrożenia wynikające z prawdopodobieństwa naruszenia wartości cenionej (Gajdzica 2014: 30–31).

Problem być może wynika z tego, że „od szkoły, która chce być placówką włączającą (inkluzywną), oczekuje się przede wszystkim zmiany w jej funkcjonowaniu oraz zmiany w postawach tych nauczycieli, którzy wciąż głoszą że uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych, głównie uczniowie niepełnosprawni, wymagają ze względu na swoją odmienność, zupełnie innych, specyficznych umiejętności, specjalnego wyposażenia, specjalnego przygotowania – więc najlepiej, aby kształcili się w szkołach specjalnych, bo te są najlepiej przygotowane do tego zadania” (Łoskot 2015: 7).

Temat integracji czy inkluzji – zdaniem O. Specka – budzi też wiele wątpliwości w opinii rodziców. Wynikają one z ich własnych doświadczeń lub z wizji trudnych do

¹ Szczegółowo sytuacje trudne w rzeczywistości edukacji integracyjnej zostały omówione w pracy: Z. Gajdzica (2011), *Sytuacje trudne w opinii nauczycieli klas integracyjnych*, Kraków-Katowice, Impuls.

zrealizowania, ale podyktowane są także indywidualną sytuacją danego dziecka lub nieodpowiednimi warunkami szkolnymi (Speck 2013: 54). Postawy rodziców wobec integracji, zdaniem S. Sadowskiej, kształtują się w trzech etapach: „pierwszy z nich zawiera moment decyzyjny, przed którym rodzice stają w trakcie konieczności wyboru odpowiedniej szkoły dla dziecka. Drugi etap rozpoczyna się z chwilą uczęszczania dziecka do szkoły integracyjnej i funkcjonowania w niej jako ucznia. Trzeci etap łączy się ze zdobywaniem przez rodziców bezpośredniej wiedzy na temat placówki integracyjnej, do której uczęszcza dziecko, w efekcie uczestniczenia w życiu klasy. Wówczas kształtuje się trwała postawa wobec integracji. Niezmiernie istotnym aspektem w kształtowaniu się tej postawy jest czas” (Sadowska 2005, s. 78). Autorka analizując liczne badania (np. Osik-Chudowolska 2004, Błaszczyk 2003, Lis 1999) stwierdza, że korzystniejsze postawy wobec integracji wyrażają rodzice dzieci przedszkolnych, bowiem doceniają oni rolę placówki w kształtowaniu pozytywnych kontaktów między dziećmi niepełnosprawnymi i zdrowymi (Sadowska 2005: 80). Autorka wskazała, że postawy rodziców wobec integracji są zróżnicowane w zależności od szczebla edukacji dziecka, a także od akceptacji osoby dziecka czy otwartości na system integracyjny (Sadowska 2005). Niepokojące jest jednak to, że niektórzy rodzice dzieci niepełnosprawnych są rozczarowani nauczaniem integracyjnym, uwypuklając niedoskonałości założeń programowych i organizacyjnych. W swoim niezadowoleniu wskazują także na stosowane metody i uzyskiwane przez ich dzieci efekty (Twardowski 2009: 24). Należy pamiętać, że następuje rozbieżność pomiędzy interesami rodziców i dziecka. Nie zawsze dobrze pojęte dobro dziecka przekłada się na zadowolenie rodzica. Są też sytuacje, gdzie satysfakcję z udziału dziecka w edukacji integracyjnej odnosi rodzic, ale nie jest to dobra forma kształcenia dla niepełnosprawnego dziecka, który np. wymaga bardzo specjalistycznego podejścia.

Dyskusje na temat kształcenia integracyjnego czy inkluzyjnego są ważne. Nazewnictwo w pewnym sensie też ma znaczenie, ale ważniejsze w moim odczuciu jest to, czy podczas tej edukacji „dziecko niepełnosprawne osiągnie poziom kompetencji społecznych porównywalny do tego, jaki mają dzieci pełnosprawne” (Dłużniewska, Kucharczyk 2014: 105). Być może „systemowe przyzwyczajenia” (Chrzanowska 2015:559) nie pozwalają otworzyć się w pełni na dziecko o specjalnych potrzebach edukacyjnych lub implikują powielanie dotychczas nieskutecznych działań. Oznacza to, że edukacja integracyjna nie zawsze jest możliwa. Zależna jest ona m.in. od sukcesów edukacyjnych dziecka i jego społecznego rozwoju. Taki stan rzeczy skutkuje ciągłym podtrzymywaniem kształcenia segregacyjnego (Zamkowska 2011: 167), które niekiedy jest jedyną szansą na wejście dziecka w pole edukacji.

Wady i zalety kształcenia inkluzyjnego zmuszają do ciągłego analizowania tego pola. Dodatkowym utrudnieniem jest przestrzeń edukacji integracyjnej, która jest wciąż – jak podkreśla Z. Gajdzica – skomplikowana. Na taki stan rzeczy składa się:

- 1) bogactwo zmiennych charakteryzujących przestrzeń integracyjną oraz działania podejmowane w jej obszarze;
- 2) interdyscyplinarność teoretycznych podstaw;

- 3) brak ugruntowanych (w danych zaczerpniętych z praktyki) koncepcji (teorii) porządkujących, interpretujących, wyjaśniających związki między zmiennymi w omawianym polu kształcenia integracyjnego;

- 4) występowanie w jej obrębie wielu sprzeczności (Gajdzica 2014: 30).

Wielość tylko tu zasygnalizowanych problemów oraz liczne rozwiązania na gruncie pedagogiki specjalnej w zakresie wspólnego konstruktywnego kształcenia dzieci pełno- i niepełnosprawnych, zainspirowały mnie do podjęcia próby ukazania stanowiska jednego z ważnych podmiotów w procesie edukacji, tj. rodziców. Mam nadzieję, że przedstawienie inkluzji edukacyjnej z perspektywy subiektywnego doświadczenia rodzica dziecka z niepełnosprawnością, przyczyni się – choć w minimalnym stopniu – do wypracowania działań korzystnych dla wszystkich uczestników tego procesu.

Metodologia

Celem tej części artykułu jest zaprezentowanie wyników badań dotyczących przeżywania i interpretowania przez rodziców dzieci z niepełnosprawnościami inkluzji edukacyjnej w ogólnodostępnych placówkach przedszkolnych. Wyniki te są częścią projektu badawczego², bowiem ramy artykułu wymusiły zaprezentowanie tylko nielicznych fragmentów narracji.

W swojej koncepcji czerpałam wiedzę z każdej z trzech perspektyw, ponieważ metodolodzy zwracają uwagę, że dla paradygmatu jakościowego były silne trzy filary: fenomenologia, hermeneutyka i interakcjonizm symboliczny (Pachociński 1997; Sztompka 2007; Ablewicz 1994; Mead 2000). Ponadto pozwoliło mi to znaleźć we fragmentach rzeczywistości prezentowanych przez rodziców dzieci niepełnosprawnymi odpowiedzi na pytania, które mnie nurtowały.

Prowadzenie badań jakościowych na gruncie pedagogiki specjalnej jest bardzo pożądane i znajduje racjonalne uzasadnienie. Warto w tym miejscu powołać się na argumentację m.in. G. Dryżałowskiej, która odwołuje się do przeobrażania się znaczeń niepełnosprawności. Autorka podkreśla, jak przez ostatnie lata zmienił się sposób postrzegania i definiowania zjawiska niepełnosprawności, co wymusiło poszukiwanie odpowiedzi na pytania związane z istotą fenomenu niepełnosprawności (Dryżałowska 2003: 13–14). Zastosowanie jakościowej orientacji badawczej pozwala na „analizowanie przeżyć zwią-

² Zamysł badawczy realizowany jest od 2010 roku, a jego efektem końcowym będzie analiza sytuacji dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych w placówkach ogólnodostępnych w Polsce i na Litwie z perspektywy subiektywnego doświadczenia rodziców i nauczycieli. W wyniku dotychczasowych badań powstały następujące opracowania autorki: (2010), *Dziecko z ADHD w szkole integracyjnej – doświadczenia w narracjach rodziców*, „Niepełnosprawność”, 3; (2014), *Retrospekcja doświadczeń biograficznych rodziców małych dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, „Niepełnosprawność”, 14; (2015), *Stosunek nauczycieli do wychowania i nauczania dzieci w ogólnodostępnych placówkach wileńskich – kontekst kulturowy*, „Niepełnosprawność”, 19; (2016), *Rodzice o izolacji dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w niejednolitej enklawie informacyjnej*, „Szkoła Specjalna”, 2; *Doświadczenie „inności” w placówkach edukacyjnych – komunikat z badań przeprowadzonych na Litwie* – tekst złożony do druku.

zanych z doświadczaniem niepełnosprawności jako elementu życiowej codzienności, procesów i mechanizmów radzenia sobie z różnymi ograniczeniami i trudnościami, czy sposobów rozumienia, interpretowania i nadawania znaczeń rozmaitym zjawiskom, zdarzeniom i sytuacjom kształtującym zarówno indywidualny, jak i społeczny wymiar funkcjonowania z niepełnosprawnością (Rzeźnicka-Krupa 2011: 197).

Celem moich badań była rekonstrukcja opowieści i dotarcie do subiektywnych znaczeń, jakie nadają rodzice edukacji swoich niepełnosprawnych dzieci w przedszkolu ogólnodostępnym. Przedmiotem stały się subiektywne sensory, intencje i interpretacje nadawane przez rodziców dzieci niepełnosprawnych „byciu” dziecka w przedszkolu, jego relacji z jego rówieśnikami, relacji z nauczycielami, pokonywaniu barier wynikających z programu nauczania, czy barier architektonicznych. Badałam więc, jak rodzice poprzez swoje mówienie definiują edukację swoich dzieci, jakie znaczenia jej nadają, co w ich perspektywie jest najważniejsze. Tak więc celem moich badań było poszukiwanie i rekonstrukcja opowieści ludzi, a nie rzeczywistości kryjącej się za tymi opowieściami. Badałam więc to, w jaki sposób rodzice doświadczali swojej rzeczywistości, a nie samą rzeczywistość.

Przedmiotem podjętych badań stało się subiektywne doświadczenie przez rodziców relacji dziecka niepełnosprawnego z rówieśnikami, z nauczycielami/opiekunami, a także definiowanie przez rodziców emocji przeżywanych w związku z pobytem ich dziecka w placówce ogólnodostępnej. Przedmiotem stały się subiektywne sensory, intencje i interpretacje nadawane przez rodziców życiu przedszkolnemu dziecka. Nie badałam losu rodziny z dzieckiem niepełnosprawnym, nie rekonstruowałam biografii. Badałam, jak rodzice poprzez swoje mówienie definiowali to „współbycie” dziecka w przedszkolu ogólnodostępnym, jakie znaczenia mu nadali, co w ich perspektywie było najważniejsze, czyli rekonstruowałam rodzicielski dyskurs losu dziecka o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

Problemy badawcze w niniejszym opracowaniu mają charakter otwarty. Nie są związane ze zmiennymi i wskaźnikami. Są one nadrzędne wobec metody, a problem główny został sformułowany w postaci następującego pytania: Jakie znaczenia rodzice nadają włączeniu dziecka niepełnosprawnego w ogólnodostępną edukację przedszkolną?

Przyjęcie perspektywy interpretatywnej dla potrzeb artykułu wiązało się z zastosowaniem metody biograficznej, bo jak podkreśla J. Rzeźnicka-Krupa „ludzkie biografie mogą być wykorzystywane jako sposób badania pewnych zjawisk, zdarzeń i sytuacji, których dotyczą i które – ukazywane w szerszym kontekście społecznym – pozwalają dowiedzieć się czegoś na temat mechanizmów kształtujących funkcjonowanie większych zbiorowości” (Rzeźnicka-Krupa 2011:186). Badania więc polegały na próbie zrozumienia znaczeń i sensów nadawanych przez rodziców doświadczaniu, które konstruuje ich życie. Rodzice poprzez swoje narracje ukazali swój sposób doświadczania i interpretowania edukacji swoich dzieci z niepełnosprawnościami w placówkach ogólnodostępnych.

Przeprowadzono wywiady narracyjne z pięciorgiem rodziców dzieci niepełnosprawnych, którzy zostali wybrani w sposób celowy. Opowiedziane przez narratorów historie pozwoliły mi – jak sądzę – uzyskać wgląd w to, co z perspektywy subiektywnego rodzicielskiego doświadczenia jest najważniejsze i wyjątkowe. Mam nadzieję, że dzięki

opowiedzianym historiom dotarłam do świata, który został wykreowany przez rodziców i który jest dla nich ważny, bo jak zaznacza K. Rosner, narracja to „ludzka zdolność do organizowania zdarzeń i działań w całościowe, rozwijające się w czasie, struktury znaczące” (Rosner 2006:125–126).

Analiza narracji

Każda z opowieści jest wyjątkowa i odsłania paletę indywidualnych znaczeń, symboli, interpretacji, rozwiązań i oczekiwań. Każda z opowiedzianych historii to prawda o rzeczywistości, której rodzice i dziecko doświadczają.

W analizowanych fragmentach opowieści rodziców uwypuklają się pewne wątki wspólne dla narracji jak i całkowicie odmienne. Jednym z nich jest **definiowanie inkluzji edukacyjnej**, której rodzice nadają subiektywne znaczenie, różnie rozumiejąc jej sens i definiując ją na swój sposób. Przykładem są słowa Renaty, dla której inkluzja kojarzy się z włączeniem, ale przede wszystkim inkluzja dla matki to nadzieja na odrobinę normalności. Odnoszę jednak wrażenie, że moja rozmówczyni dopiero podczas wywiadu uświadamia sobie znaczenie tych słów.

Renata: „Ja nie wiem czy to jest inkluzja czy integracja, tak?. (...) Chyba chodzi o to, że to moje dziecko, które jest niepełnosprawne jest włączone do grupy dzieci pełnosprawnych. Tak mi się wydaje, bo wszyscy tu w przedszkolu mówią o integracji a nie o inkluzji. Może to jedno i to samo? W sumie to dla mnie najważniejsze jest, żeby Arek jakoś tam sobie poradził, tak? Żeby funkcjonował w miarę w dorosłości, (...) żeby choć trochę był taki sam jak inne dzieci (...) żeby kiedyś sam powiedział do mnie mamo (czy matki)”.

Narratorka w ogóle nie przywiązuje uwagi do znaczenia słowa inkluzja. Dla niej jako matki najważniejsze jest, aby dziecko poprzez udział w przedszkolu ogólnodostępnym zostało przygotowane do życia w społeczeństwie. Pragnie, aby chłopiec zachowywał się tak, jak inne dzieci. Matka jest świadoma „inności” syna wynikającej z autyzmu, ale jej słowa w pewnym sensie mogą być oznaką braku akceptacji syna takim, jakim on jest. To pragnienie matki wynika także z oczekiwania na słowo „mama” czy świadomy uśmiech wyrażający radość chłopca. Łzy kobiety w tym momencie świadczą o tym, jakie ważne są dla niej z pozoru zwykłe słowa, jakie ważne jest dla niej posiadanie nadziei na usłyszenie tych słów.

W podobnej tonacji są narracje małżeństwa, którzy nie przywiązują większego znaczenia do nazewnictwa. Dla mojego rozmówcy i jego żony najważniejsze jest, że pobyt dziecka w placówce ogólnodostępnej przynosi efekty. Rodzice utożsamiają inkluzję edukacyjną z faktem pobytu dziecka w takim przedszkolu i efektami, które syn odnosi. Interpretują to jako nabywanie takich kompetencji czy umiejętności, których ich zdaniem nie nabyłby będąc w przedszkolu specjalnym, i które nie pozwoliłyby na osiągnięcie takich efektów.

Marek: „Dla mnie i dla żony to jest bez różnicy jak się ten proces nazywa. Słyszałem gdzieś o inkluzji, ale nie wiem co to oznacza. Dla mnie ta cała inkluzja to nic innego jak integracja. Może dla uczonych to oznacza coś innego, ale dla nas to to, że nasz syn jest w przedszkolu z dziećmi zdrowymi, że są jakieś postępy w jego zachowaniu, (...) że różnie to bywa, ale jest lubiany przez inne dzieci. No i tam cały czas ma podnoszoną poprzeczkę, bo w takim specjalnym przedszkolu to by tego nie było”.

Iwona: „(...) niby tyle dobrego mówi się o tych przedszkolach specjalnych ale wydaje mi się, że jak jest ze zdrowymi dziećmi to i uczy się tego co i one, a jak jest z dziećmi takimi jak on, no to wiadomo... (...) no ale nie wiadomo jak długo będzie...?”

Inna uczestniczka badania poprzez inkluzję rozumie szeroko pojętą pomoc dziecku, ale także rozumie takie działanie, które jest dobre dla wszystkich uczestników procesu edukacyjnego. Moja rozmówczyni uważa, że najlepszą formą pomocy jest „bycie” z drugim człowiekiem, którego się uczymy, i którego akceptujemy takim, jakim on jest.

Marta: „(...) jakby tego nie interpretował to przecież chodzi o rehabilitację dziecka, nad którym trzeba pracować całościowo, tzn. i społecznie i fizycznie i psychicznie. (...) jeśli są odpowiednie warunki, to taka integracja jest dobra i dla dziecka niepełnosprawnego i dla dzieci pełnosprawnych. (...) integracja jest jak najbardziej wskazana, jak nic i jakby tego nie nazywał, to najlepsze efekty daje współdziałanie z drugim człowiekiem”.

Ze wszystkich narracji wynika, że edukacja dziecka niepełnosprawnego to dla rodziców jeden z ważniejszych celów. Nadają temu wydarzeniu szczególne znaczenie, ponieważ **uczęszczanie dziecka niepełnosprawnego do przedszkola ogólnodostępnego**, zdaniem rodziców, bardzo pomaga dziecku, chociaż w moim odczuciu pomaga także samym rodzicom. Fragmenty powyższych wypowiedzi świadczyć mogą o tym, że niektórzy rodzice postrzegają placówki kształcenia specjalnego jako gorsze, piętnujące i nie przygotowane do pracy z ich dziećmi. Być może takie myślenie zdeterminowało decyzję rodziców o wyborze placówki.

Renata: „To ja sama dążyłam do tego, żeby Arek uczęszczał do przedszkola razem ze zdrowymi dziećmi. Koleżanki mówiły mi, że nie warto go tam zapisywać, bo nauczycielki będą się tylko skarżyły, że z nim same kłopoty. Może Arek nie osiągnął jeszcze tego co bym chciała, ale każdy jego postęp bardzo mnie cieszy. (...) w sumie to fajnie się dogaduję z tymi przedszkolankami, tak? One naprawdę są fachowo przygotowane (...) i widzę że Arek też je lubi”.

Matka poprzez pobyt dziecka w przedszkolu ogólnodostępnym zyskuje poczucie bezpieczeństwa. W narracji badanej uwidacznia się niesamowite zdecydowanie. Matka stawia przed synem cele, do których dąży razem z gronem pedagogicznym. Jest zadowolona z każdego postępu dziecka i bardzo cieszy się, że chłopiec pomimo różnych negatywnych objawów autyzmu, jest lubiany przez dzieci. W moim odczuciu uczestniczka badania bardzo boi się etykiety, którą niejednokrotnie otrzymują dzieci z niepełnosprawnością.

W swojej opowieści często podkreśla, jak bardzo cieszy się z faktu, że syna uczęszcza do „normalnego” przedszkola. Może to oznaczać, że w jej odczuciu przedszkole specjalne byłoby tym „nienormalnym”. Podejście to jest niepokojące, bowiem oznacza brak akceptacji syna takim, jakim jest, czyli dzieckiem z autyzmem.

Inna jest wypowiedź Marty i Janusza. W tym przypadku to psycholog sugerowała rodzicom, aby córka poszła do przedszkola. Rodzice początkowo byli temu przeciwni. Bardzo aktywnie pracowali z dziewczynką w domu, czego wyrazem było poprawne przyswajanie mowy, rozwój intelektualny i integracja ze środowiskiem. Myślę, że rodzice obawiali się, iż placówka ogólnodostępna nie jest przygotowana, aby sprostać potrzebom ich dziecka. Bali się że dotychczasowe efekty ich pracy zostaną zaprzepaszczone.

Marta: „Pani psycholog uznała, że trzeba zapisać Asię (wrodzona głuchota) do przedszkola (...). Długo dyskutowaliśmy z mężem, analizowaliśmy za i przeciw, aż w końcu doszliśmy do wniosku, że czego byśmy nie zrobili, to i tak nie uchronimy ją przed losem, który ją czeka. Oczywiście pojawiły się obawy. Może nie w kwestii przygotowania przedszkola, ale kwestia czy Asia zostanie zaakceptowana, czy odnajdzie się wśród dzieci słyszących. Nie oczekiwaliśmy, że nasze dziecko będzie miało opiekę surdopedagoga, bo zdawaliśmy sobie sprawę że nie jest to przedszkole integracyjne. (...) Szybko okazało się że naszemu dziecku jest tu dobrze, (...) jeśli Asia jest zadowolona z pobytu w przedszkolu, to my też. Nie dostrzegam żadnych rażących barier. Nasze dziecko rozwija się społecznie i to widać”.

Janusz: „(...) jak już mieliśmy się zdecydować to stwierdziliśmy, że spróbujemy najpierw tu. Jak się nie uda to wtedy poszukamy czegoś innego”.

Innym zagadnieniem, które zostało zaakcentowane podczas wywiadów, to przygotowanie placówki na przyjęcie dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Rodzice mają tu podzielone zdania. W swoich opowieściach podnoszą kwestie **techniczne czy organizacyjne**, ale także odnoszą się do **kompetencji nauczycieli**, które dla rodziców mają ogromne znaczenie.

Marek: „Tak naprawdę to nie wiem czy nasze przedszkole jest przygotowane na przyjęcie dziecka niepełnosprawnego. Mogę tylko wierzyć że tak jest. No i z naszym Adasiem nie jest tak słodko. Wiem, że ucieka z placu, a plac jest nieogrodzony, wiem, że otwiera drzwi, bije, krzyczy, kopie. Ale wiem też, że Adaś bardzo zmienił się od czasu, kiedy chodzi do przedszkola. Myślę, że gdyby przedszkole nie było przygotowane, to nie przyjmowałoby takich dzieci jak Adaś (całościowe zaburzenie rozwojowe).

Renata: „Przykro mi mówić, ale placówka nie jest przygotowana na pracę z dzieckiem autystycznym. Za mało stanowczo, za mało personelu. Dlatego dziwi mnie to, że dzieci niepełnosprawne są przyjmowane do takiego przedszkola. Chciałam i nadal chcę, żeby Arek chodził do przedszkola ze zdrowymi dziećmi. Słuchając rad nauczycieli, przyznałam im rację, że więcej skorzysta w OREW, a tu niech uczy się samodzielności, samoobsługi. Tego, co mu potrzebne do życia. (...) żeby stał się odważniejszy, żeby rozwijał się intelektualnie, żeby zaczął mówić”.

Iwona: „Największymi trudnościami dla dzieci niepełnosprawnych są zbyt kolorowe ściany, za dużo bodźców, za dużo hałasu. Zbyt liczna grupa, i przede wszystkim za mało personelu”.

Wypowiedzi moich rozmówców mogą świadczyć o tym, że przedszkola ogólnodostępne nie zawsze są przygotowane na pracę z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Są to jednak sprawy natury technicznej, które szybko można przeorganizować. W narracjach widać nacisk na kompetencje nauczycieli, które przyczyniają się do lepszego funkcjonowania dziecka niepełnosprawnego w przedszkolu, jak i w innych warunkach.

Marta: „Dzieci nie zwracały na Asię uwagi bo same płakały i nie odzywały się prawie wcale. Po siedmiu miesiącach nastąpił przełom. Odetchnęliśmy! Asia z radością uczęszczała do przedszkola. Teraz wiemy, że nastąpiło to przy pomocy nauczycieli, dlatego uważam, że nauczyciele są przygotowani do pracy, przynajmniej z naszym dzieckiem. Panie, kiedy czegoś nie były pewne, po prostu pytały nas rodziców.

Janusz: „Wiem, że jeździły na jakieś szkolenie czy warsztaty. One przygotowują się do swojej pracy. (...) Nauczyciele włączyli Asię w pracę indywidualną, co przyniosło tak wiele korzyści naszemu dziecku. Myślę, że chociaż nauczyciele nie mają skończonej surdopedagogiki, to i tak potrafią pracować z naszym dzieckiem. Po Asi widać ewidentnie, że czas spędzony w przedszkolu wpłynął na jej rozwój pozytywnie”.

Marek: „Na pewno kadra jest przygotowana. Ani ja ani moja żona nie mogliśmy odzwyczaić Adasia picia z butelki ze smoczkiem, a paniom się to udało. Nawet teraz jak chodzimy z nim do OREW to nie zauważyłem, żeby robili tam coś innego niż to, co tu w przedszkolu. Te ćwiczenia „Sowa”, „Krasnoludek” to przecież panie nauczyły Adama i inne zabawy też. Myślę, że nauczyciele tu w przedszkolu posiadają kwalifikacje do pracy z dziećmi zaburzonymi”.

Iwona: „Teraz widzimy jak dużo dało Adasiowi przedszkole, no i te dodatkowe zajęcia. (...) Najbardziej cieszę się, że Adaś powtarza wiele słów, a nawet śpiewa. I to jak zrobił się samodzielny, (...) no i chociaż rano nie zawsze chętnie wchodzi do sali, to potem trudno go z niej wyciągnąć. Chciałbym, żeby rozumiał, co się do niego mówi... ale i na to przyjdzie czas”.

Renata: „Do pracy indywidualnej myślę, że kadra przedszkola posiada przygotowanie, tak? tylko czy ma na to warunki i czas. Kadra na pewno wie, jak otoczyć opieką moje autystyczne dziecko, aby nic złego mu się nie stało. Nauczyciele są empatyczni i zawsze próbują włączyć Arka do wspólnych zabaw. Wychodzi to różnie ale zawsze trzeba próbować, tak? Korzystam z każdej pomocy jeśli chodzi o mojego syna i pomimo wszystko będę go przyprowadzała do przedszkola. Zawsze nabędzie jakieś nowej umiejętności”.

Analiza narracji ukazuje zadowolenie rodziców z pracy nauczycieli i efektów osiągniętych m.in. w wyniku ich pracy i zaangażowania. Rodzice doceniają wysiłek nauczycieli włożony w edukację ich pociech w grupie przedszkolnej. Widzą każde sukcesy, które bardzo ich radują i pozwalają myśleć o przyszłości dziecka. Doświadczają pozytywnych zmian w zachowaniu swoich dzieci i w ich rozwoju, i nadają temu wyjątkowe znaczenie.

Kolejną kwestią dość silnie zaznaczoną w narracjach była **relacja dziecka niepełnosprawnego z rówieśnikami** z grupy. Dla moich rozmówców ważne jest to, jak ich dziecko odnajduje się w gronie rówieśników, czy jest akceptowane i lubiane, jak dzieci pełnosprawne reagują na objawy prezentowane przez ich pociechę, i jak samo dziecko radzi sobie z tymi relacjami, a szczególnie z porażkami wynikającymi z tych relacji.

Renata: *„W ogóle to, że dzieci przyjęły go tak serdecznie, że próbują się z nim bawić to jest już fajne. Albo jak podchodzą do niego i go witają. Aż płakać mi się chce. Wiem, że są dni kiedy bywa agresywny i dzieci się go boją ale to nie on jeden ma takie napady. Pomimo wszystko jestem bardzo zadowolona, że moje dziecko ma możliwość uczęszczania do normalnego przedszkola”.*

Matka jest świadoma skutków niepełnosprawności syna, toteż wielką radość sprawiają jej dzieci witające chłopca, co w jej odczuciu jest wyrazem akceptacji. Sądzę, że narratorka bardzo usilnie pragnie, aby chłopiec był postrzegany jako „normalne” dziecko. Często w swojej narracji używa sformułowań: „normalne przedszkole”, „normalne dzieci”. Są jednak sytuacje, kiedy objawy autyzmu są tak dokuczliwe, że przerastają matkę, która rezygnuje np. z wycieczek szkolnych, gdyż nie jest w stanie zapanować nad tymi objawami. Kobieta ma świadomość, że takie zachowanie syna wpływa negatywnie na jego relacje z innymi dziećmi. Momentami narracja matki jest przepelniona głębokim żalem i poczuciem bezradności.

Renata: *„Najgorsze są np. wycieczki. Wtedy panie proszą mnie o pomoc, bo same nie dają sobie rady z całą grupą i z Arkiem. (...) Często w takich sytuacjach zabieram go do domu”.*

Podobna jest narracja Marty, która wraz z całą rodziną bardzo aktywnie pracowała nad uspołecznieniem niesłyszącej dziewczynki. Pobyt w przedszkolu nie okazał się jednak łatwym etapem rehabilitacji. Dziewczynka zaadoptowała się po dość długim czasie pobytu w placówce.

Marta: *„Pierwszy miesiąc był ciężki dla nas wszystkich. I chociaż Asia nie płakała, to była bardzo smutna. Znowu pojawił się strach, zamknęła się w sobie. Nauczycielka Asi mówiła, że potrafi przez cały dzień nic nie mówić. Siedziała z tą swoją ulubioną Zuzią (lalka) na krześle i czekała aż po nią przyjdziemy. Przełom nastąpił po siedmiu miesiącach. Asia jest nieśmiała i delikatna więc potrzebowała wsparcia ze strony innych dzieci i ona to wsparcie otrzymała. Dzieci przyjęły ją bez żadnych ograniczeń”.*

Janusz: *„Dzieci nie reagowały w żaden sposób na Asię, nawet nie pytały co ona ma w uchu. Starsze dzieci, które nie znały Asi zaglądały z zaciekawieniem, ale nie dopytywały zbytnio. (...) Asia nawiązała świetny kontakt z dziećmi, nie ma problemu żeby rozstać się z nami rano. Bardzo dobrze się czuje w przedszkolu”.*

W kolejnej narracji słychać wiele radości, bowiem narrator opowieści również nawiązuje do dobrych na ten moment kontaktów z rówieśnikami, jednak wspomina i te chwile, kiedy na widok syna wszystkie dzieci płakały i uciekały. Na te wspomnienia na twarzy ojca rysuje się smutek.

Marek: „*Adaś kiedy zaczął chodzić do przedszkola to nie nawiązywał kontaktu z rówieśnikami ani nauczycielami. Nie angażował się w żadne zabawy (...) wykazywał się dużą agresją wobec dzieci, nie szukał żadnego kontaktu z drugą osobą. (...) teraz bawi się z dziećmi podczas zabaw ze śpiewem*”.

Iwona: „*(...) kiedy Adaś wchodził na salę maluchy były przerażone i płakały. Potem mówiły że przyszedł Adaś i trzeba się schować (...) myślałam że serce mi pęknie*”.

Zakończenie

Analiza materiału empirycznego ukazuje codzienne problemy dzieci niepełnosprawnych, które zostały włączone w proces edukacji w przedszkolu ogólnodostępnym. Historie dzieci zostały opowiedziane przez ich rodziców, którzy nadali tym opowieściom subiektywne sensory i znaczenia. Moi rozmówcy podkreślali w tych narracjach to, co w ich perspektywie jest najważniejsze.

Analizowane przeze mnie fragmenty narracji traktowały m.in. o relacji dziecka z jego rówieśnikami, kompetencjach nauczycieli czy kwestiach technicznych, które utrudniały dziecku funkcjonowanie w przedszkolu. W większości narracji słychać zadowolenie. Rodzice bardzo symbolicznie akcentowali problemy techniczne, natomiast dużo większe znaczenie nadali kontaktom dziecka z rówieśnikami, zauważając m.in. ich wpływ na rozwój dziecka czy obopólne korzyści. Przez wspólne obcowanie – zdaniem moich rozmówców – dzieci pełnosprawne uczą się tolerancji i zrozumienia dla „inności” ale także pozbywają się lęku przed dziećmi niepełnosprawnymi. Strach dzieci pełnosprawnych przed ich dziećmi, to dla moich narratorów największa przykrość. Brak akceptacji ich niepełnosprawnego dziecka przez rówieśników wywoływał u nich poczucie bezsilności i bezradności. Rodzice jednak cierpliwie czekali, czasami nawet kilka miesięcy, aby ich pociecha została przyjęta i zaakceptowana. Dla rodziców miało to ogromne znaczenie, bowiem w ich odczuciu kontakty z rówieśnikami wpływają korzystnie na rozwój społeczny i emocjonalny, uczą właściwych postaw, a w dalszej perspektywie warunkują prawidłowe funkcjonowanie.

Rodzice dziecka niepełnosprawnego przywiązują wielką uwagę do edukacji, bowiem w ich perspektywie osiągnięty poziom edukacyjny decyduje o przyszłości ich pociechy, stwarzając szanse na „normalne” życie. Dlatego też przygotowanie nauczycieli i ich kompetencje do pracy z dzieckiem o innych potrzebach edukacyjnych nabierają dla rodziców ogromnego znaczenia. Rodzice dziecka niepełnosprawnego świadomi są ograniczeń wynikających z niepełnosprawności, co przekłada się na adaptację dziecka, efekty pracy czy poziom jego uspołecznienia. W wyniku porażek dziecka rodzice doświadczają stresu

i frustracji. Jednak współpraca nauczycieli z rodzicami i poziom zaangażowania nauczycieli przynosi pozytywne efekty w funkcjonowaniu dziecka, co daje rodzicom wielką satysfakcję i poczucie bezpieczeństwa.

Analiza narracji dowodzi, że są także rodzice, którzy za wszelką cenę chcą „wpasować” dziecko w kryteria normalności. W odczuciu rodziców edukacja dziecka w placówce ogólnodostępnej niesie za sobą nadzieję na „normalność”. Rodzice nie dostrzegają, jakim kosztem dla dziecka jest edukacja w takiej placówce. Nie wszyscy też z moich rozmówców dają prawo dziecku do bycia „innym”. Odnoszę wrażenie, analizując narracje uczestników badania, że częściej ambicje rodziców zmuszają ich do wyboru przedszkola ogólnodostępnego, niż indywidualne predyspozycje dziecka.

Integracja, inkluzja to terminy, które dla rodziców dziecka niepełnosprawnego nabierają małego znaczenia, bowiem najważniejsze jest to, jak dziecko odnajduje się w grupie dzieci pełnosprawnych, jak następuje jego rozwój, jak jest ono odbierane przez swoich rówieśników, jak pracują z nim pedagodzy.

Środowisko przedszkolne nie jest jedyną determinantą sukcesu dziecka w procesie edukacji. Znaczące dla pozytywnego stanu rzeczy są warunki, jakie stwarza rodzina, prawidłowe postawy rodziców, współpraca rodziców z przedszkolem i specjalistami, ale przede wszystkim bezwarunkowa akceptacja „inności” dziecka przez rodziców. Wszystkie te komponenty składające się na proces inkluzji będą warunkowały jej powodzenie, bo przecież nie chodzi tylko o założenia teoretyczne owej inkluzji, ale także o jej implementację do rzeczywistości szkolnej.

Literatura

- Chrzanowska I. (2009), *Zaniedbane obszary edukacji. Pomiedzy pedagogiką a pedagogiką specjalną. Wybrane zagadnienia*. Kraków, Impuls.
- Chrzanowska I. (2015), *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności*. Kraków, Impuls.
- Dłużniewska A., Kucharczyk I. (2014), *Realizacja idei integracji i edukacji włączającej w procesie wychowania i kształcenia dzieci z uszkodzeniami słuchu i wzroku*. W: E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik, A. Gajdzica (red.), *Edukacja małego dziecka. Szkoła – przemiany instytucji i jej funkcje*. Cieszyn-Kraków, Impuls.
- Doroba M. (2010), *Normalizacja, integracja i inkluzja społeczna w życiu osób niepełnosprawnych. Możliwości i ograniczenia*. „Szkoła Specjalna”, 1.
- Dryżałowska G. (2003), *Narracja jako typ wiedzy i myślenia w pedagogice specjalnej – perspektywy i ograniczenia badawcze*. W: E. Górniewicz, A. Krause (red.), *Konteksty teoretyczne*. Olsztyn, Wydawnictwo UWM.
- Gajdzica Z. (2011), *Sytuacje trudne w opinii nauczycieli klas integracyjnych*. Kraków – Katowice, Impuls.
- Gajdzica Z. (2014), *Kategorie sukcesów w opiniach nauczycieli klas integracyjnych jako przyczynek do poszukiwania koncepcji edukacji integracyjnej*. Kraków, Impuls.
- Janiszewska-Nieścioruk Z. (red.) (2012), *Edukacja integracyjna i włączająca w doświadczeniach pedagogów i nauczycieli*. Zielona Góra, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.

- Karbowniczek J. (red.) (2014), *Mały leksykon pedagoga wczesnoszkolnego*. Warszawa, Instytut Wydawniczy ERICA.
- Krause A. (2010), *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*. Kraków, Wydawnictwo Impuls.
- Kruk-Lasocka J. (2012), *Dostrzec dziecko z perspektywy edukacji włączającej*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Lechta V. (2010), *Pedagogika inkluzyjna*. W: B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne.
- Łoskot M. (2015), *Edukacja włączająca czyli inkluzja w edukacji*. „Głos Pedagogiczny”, 72.
- Rosner K. (2006), *Narracja, tożsamość i czas*. Kraków, „Universitas”.
- Rzeźnicka-Krupa J. (2011), *Niepełnosprawność i świat społeczny. Szkice metodologiczne*. Kraków, Impuls.
- Sadowska S. (2005), *Ku edukacji zorientowanej na zmianę społecznego obrazu osób niepełnosprawnych*. Toruń, Wyd. Edukacyjne Akapit.
- Speck O. (2013), *Inkluzja edukacyjna a pedagogika lecznicza*. Gdańsk, Harmonia Universalis.
- Szumski G. (2004), *Od kształcenia integracyjnego do reedukacji inkluzyjnej – przemiany idei i praktyki*. W: C. Kosakowski, A. Krause (red.), *Dyskursy pedagogiki specjalnej*. T. 3. *Rehabilitacja, opieka i edukacja specjalna w perspektywie zmiany*. Olsztyn, Wydawnictwo UWM.
- Szumski G. (2009), *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych. Sens i granice zmiany edukacyjnej*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szumski G. (2010), *Wokół edukacji włączającej. Efekty kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w klasach specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych*, Warszawa, Wydawnictwo APS.
- Turner J.H. (2002), *Face to face: toward a sociological theory of interpersonal behavior*. Stanford, Stanford University Press.
- Twardowski A. (2009), *Dylematy integracyjnego kształcenia dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością*. W: Z. Janiszewska-Nieścioruk (red.), *Problemy edukacji integracyjnej dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną*, Kraków, Impuls.
- Zamkowska A. (2011), *Szkolnictwo specjalne w roli tradycyjnej i nowej*. W: M. Chodkowska, D. Osik-Chudowolska (red.), *Osoba z upośledzeniem umysłowym w realiach współczesnego świata*. Kraków, Impuls.

Elżbieta Plóciennik

Uniwersytet Łódzki
elzbieta.plociennik@uni.lodz

Rozwijanie mądrości a podstawa programowa wychowania przedszkolnego

Summary

The core curriculum of preschool education in the light of Teaching for Wisdom

The author would like to draw the reader's attention to the need to introduce Teaching for Wisdom into Polish education under the current core curriculum. The analysis of the records in the core curriculum of preschool education is an example here. Their interpretation in the light of the teaching for wisdom objectives can help Polish teachers to organize conditions in order to support the development of wisdom, at pre-school age.

Słowa kluczowe: edukacja dla mądrości, wychowanie przedszkolne

Keywords: teaching for wisdom, preschool education

Stopniowe kształtowanie się w jednostce mądrości jako „(...) formy gatunkowego przystosowania się do najtrudniejszego wyzwania, jakim jest dobre kierowanie życiem (...)” (Pietrasiniński 2001: 32) może następować jedynie poprzez wewnętrzny rozwój jednostki. Z kolei wychowanie do mądrego myślenia i działania oparte powinno być na dialogu i sztuce formułowania przez wychowawców zadań uruchamiających samodzielne myślenie oraz refleksję dzieci nad warunkami działania i jego efektywnością. Takie oddziaływanie sprzyja pobudzaniu i wykorzystywaniu w działaniu różnych typów inteligencji (analitycznej, twórczej i praktycznej), kształtowaniu postawy wobec wiedzy, motywacji do działania, rozwijaniu wielu cech osobowości oraz wybitnych zdolności (Sękowski 2001: 111; tenże 2005: 173–192). Można zatem wnioskować, że rozwijanie mądrości warunkuje organizację edukacji, w której uczeń autentycznie wszechstronnie się rozwija.

Jednak we współczesnej szkole nadal kształci się przede wszystkim pamięć i zdolności analityczne prowadzące do zapamiętywania i odtwarzania informacji, co niestety nie sprzyja formowaniu mądrości młodego człowieka. W nauczaniu zbiorowym niedowartościowany pozostaje także rozwój osobisty oraz poznawanie i kształtowanie pozytywnych relacji międzyludzkich. Jak zauważa się także w literaturze, w szkołach wymaga

się innych sposobów myślenia niż jest to potrzebne w życiu dorosłym. Także problemy podejmowane w szkole różnią się od tych w świecie rzeczywistym¹.

Praktyka edukacyjna odbiega także od oficjalnych wytycznych i priorytetów edukacyjnych, np. realizowane jest wąskie pojmowanie istoty uczenia się i nauczania (jako nabywanie przez ucznia wiedzy dostarczanej przez nauczyciela) oraz koncentrowanie się na poznawaniu świata zewnętrznego przy niedostatku samopoznania. W literaturze krytykuje się także dominującą rolę nauczyciela, transmisję kultury w formie przemocy symbolicznej, dydaktyzm na wszystkich etapach kształcenia, schematyczny i transmisyjny nurt w podejściu do edukacji oraz organizacji środowiska szkolnego². Taka edukacja nie sprzyja rozwijaniu mądrości uczniów w toku ich własnej aktywności i harmonijnemu rozwojowi we wszystkich sferach.

Mądrość jako złożona właściwość osobnicza

Na negatywne skutki wyżej opisanego zjawiska zwrócił uwagę cytowany już wcześniej Z. Pietrasiński, który opisał je jako brak celowego nastawienia nauczycieli na rozwijanie mądrości – nauczyciele wprawdzie uczą w szkole nowych technik myślenia, ale bez refleksji czemu ma to służyć, bo „(...) traktują uczniów jak magazyny, które należy wypełniać kolejnymi umiejętnościami (...)” (Pietrasiński 2001: 59).

Dlatego być może w ostatnim czasie pojawiły się w polskiej literaturze psychologicznej i pedagogicznej postulaty organizowania celowego rozwijania mądrości jako złożonej właściwości osobniczej (Pietrasiński 2001; Sękowski 2005; Szmidt 2002; Czapiński 2004). Podczas przeglądu różnych psychologicznych koncepcji mądrości A. Kałużna-Wielorób (2014: 63–79) ukazała sposoby *istnienia* mądrości: jako ideału, jako jakości, którą człowiek może nabywać w rozwoju oraz jako fenomenu obecnego w potocznych wyobrażeniach. Zwróciła także uwagę na holistyczne ujęcie mądrości, która uwarunkowana jest świadomością ograniczoności wiedzy, zarówno tej własnej, jak i dostępnej ogółowi, oraz:

¹ Por.: R.J. Sternberg i L. Spear-Swering (2003), *Jak nauczyć dzieci myślenia*. Gdańsk, GWP; J. Bonar (2008), *Rozwijanie twórczości uczniów klas początkowych poprzez zadania dydaktyczne w toku kształcenia zintegrowanego*. Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego; M. Wiśniewska-Kin (2013), *Dominacja a wyzwoleń. Wczesnoszkolny dyskurs podręcznikowy i dziecięcy*. Łódź, Wydawnictwo UŁ.

² Zainteresowani krytyką funkcjonowania polskiego szkolnictwa mogą sięgnąć do następujących publikacji: M. Dudzikowej (2001), *Mit o szkole jako miejscu wszechstronnego rozwoju ucznia*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”; C. Banacha (2005), *Szkoła naszych oczekiwań i marzeń, potrzeb, projekcji i działań od A do Ż*. Poznań, eMPI2; B. Niemierki (2007), *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne; M. Falkiewicz-Szult (2007), *Przemoc symboliczna w przedszkolu*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”; B. Śliwerskiego (2009), *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne; J. Kujawińskiego (2010), *Ewolucja szkoły i jej współczesna wizja*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM; D. Klus-Stańskiej i M. Nowickiej (2014), *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Gdańsk, Harmonia Universalis; D. Waloszek (2014), *Między przedszkolem i szkołą. Rozważania o gotowości dzieci do podjęcia nauki w szkole*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

- tolerancją wieloznaczności oraz rozumieniem roli różnorodnych kontekstów oraz uwarunkowań życia i rozwoju człowieka;
- umiejętnością kierowania własnym życiem i rozwojem z uwzględnieniem dobrostanu osobistego i dobra ogółu;
- refleksyjnym odniesieniem do zagadnienia sensu życia oraz wartości i priorytetów życiowych;
- umiejętnością formułowania sądów i udzielania pomocnych rad innym, radzenia sobie z niepewnością oraz efektywnego działania w złożonych i niejednoznacznych sytuacjach lub w warunkach niedoboru informacji (Kałużna-Wielorób 2014: 69–70).

Amerykański psycholog R.J. Sternberg jako pierwszy w swoich działaniach na rzecz rozwijania mądrości uczniów zaproponował zastosowanie celowo dobranych programów edukacyjnych, dostosowanych do zróżnicowanych potrzeb uczniów z różnych etapów kształcenia. Programy te opatrzył wskazówkami dotyczącymi jednoczesnego rozwijania i wykorzystania w sposób zintegrowany trzech sfer umysłu człowieka: Mądrości, Twórczości i Inteligencji (ang. *WICS: Wisdom, Intelligence, Creativity Synthesized*). Według tej koncepcji mądrość jest jedną z cech gwarantujących właściwe zastosowanie inteligencji i twórczości w rozwiązywaniu różnych problemów, ponieważ pozwala uwzględniać i łączyć indywidualne osiągnięcia jednostki oraz dobro ogółu (Sternberg 2003). Jako taka jest częścią inteligencji praktycznej a jej wykorzystanie prowadzi do pomyślnego zastosowania społecznie użytecznych pomysłów (Sternberg, Davidson 2005: 327–340). A zatem edukacja stymulująca i rozwijająca jednocześnie mądrość, inteligencję oraz kreatywność sprzyja tworzeniu realnych możliwości efektywnego rozwiązywania istotnych problemów cywilizacyjnych i trudności dnia codziennego – w przeciwieństwie do tradycyjnego modelu edukacji, który służy przede wszystkim rozwijaniu pamięci i sprawności analitycznych. Te trzy właściwości jednostki – rozwijane, pobudzane i stosowane jednocześnie – pozwalają wykorzystywać optymalnie pamięć, wiedzę i zdolności analityczne przy myśleniu transgresyjnym oraz twórczym rozwiązywaniu problemów. Pozwalają także na analizę i ocenę istniejących rozwiązań oraz analizę i weryfikację przydatności nowych pomysłów, podejmowanych postanowień, działań oraz różnego rodzaju przedsięwzięć. Efektywność ich wykorzystania wzmacniana jest dodatkowo poprzez aktywność własną jednostki i zaangażowanie w zadanie (Sternberg, Davidson 2005: 340; Sternberg i in. 2009).

W koncepcji R.J. Sternberga kreatywność jest niezbędna jednostce, by mogła ona tworzyć rozwiązania, projekty, wizje lub plany jednostkowe, zbiorowe czy programy dla wybranych instytucji. Z kolei inteligencja analityczna pozwala szacować, na ile twórcze pomysły są nowe, dobre, właściwe, możliwe do realizacji czy osiągnięcia. Natomiast inteligencja praktyczna pozwala jednostce wprowadzić powstałe pomysły w życie i przekonać innych o ich wartości. Jednak wszystkie te istotne czynniki ludzkiego zachowania łączy *mądrość* – tylko ona gwarantuje, że zarówno pomysły, jak i działania będą wartościowe, użyteczne nie tylko dla jednostki, ale także w szerszym kontekście, bowiem w skład sprawności i zdolności mądrego myślenia i działania wchodzi:

- **myślenie refleksyjne** – pozwala ono na wymyślanie pewnych strategii działania, analizę i monitorowanie ich efektywności oraz modyfikowanie działań w celu wyłonienia najlepszych rozwiązań, uwzględniających dobro jednostki i społeczeństwa w krótszej lub dłuższej perspektywie czasowej,
- **myślenie dialogiczne** – umożliwia ono uwzględnianie w działaniu różnych perspektyw i punktów widzenia,
- **myślenie dialektyczne** – jest ono warunkiem integracji dwóch różnych punktów widzenia czy dwóch perspektyw i wytwarzania syntezy stanowisk (Sternberg i in. 2009: 106–110).

Wykorzystanie w edukacji takiej koncepcji rozwoju osobniczego powinno prowadzić do zwiększenia aktywności uczniów w różnorodnych sferach (także typowo szkolnych), budowania ich wytrwałości w dążeniu do założonego celu oraz refleksyjności przy poznawanych treściach i zjawiskach. Dlatego R. Sternberg sugeruje, by tworzyć uczniom warunki do formułowania własnych wniosków w zadaniach, które wymagają integrowania materiału i rozwijania trzech typów myślenia. Uważa też, że istotne jest nagradzanie mądrego zachowania oraz wykorzystywanie naturalnie pojawiających się sytuacji w celu utrwalania w wychowankach tego zachowania.

Uczynienie mądrości celem kształcenia wymaga więc dyskusji i także zmian w sformułowaniach efektów kształcenia zamieszczonych w aktualnej podstawie programowej wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego. Kierunek pracy z uczniem w szkole wytyczają bowiem oświatowe dokumenty i priorytety edukacyjne wyznaczane przez władze oświatowe – to one ukazują filozofię rozwoju społecznego a z drugiej strony – politykę oświatową państwa w obszarze wychowania i edukacji. Powinny więc stanowić fundament organizacji działań nauczycieli, także w obszarze rozwijania mądrości uczniów. Powinny one sprzyjać rozbudzaniu tolerancji i otwartości na wieloznaczność, rozwijaniu myślenia twórczego i refleksyjnego, umiejętności prowadzenia dialogu i efektywnego uczestnictwa we współdziałaniu oraz rozwiązywaniu problemów i konfliktów na terenie szkoły. Jednak oprócz książki Z. Pietrasieńskiego „Mądrość, czyli świetne wyposażenie umysłu” nie ma w uznanej polskiej literaturze pedagogicznej przykładów konkretnych wskazówek dotyczących rozwijania mądrości w polskiej szkole. Nie funkcjonują także w polskiej terminologii i tradycji pedagogicznej takie obszary aktywności dydaktyczno-wychowawczej lub metodycznej, jak *edukacja dla mądrości*, *nauczanie mądrości* czy *wychowanie do mądrości*.

Edukacja dla mądrości

Termin *edukacja dla mądrości* został użyty wspólnie w tłumaczeniu amerykańskiej publikacji pt. „Psychologia pozytywna w praktyce” (Joseph, Linley 2007: 132), w której zawarto rozdział „Jak nauczyć podopiecznych mądrego myślenia: program *Edukacja dla mądrości*” napisany w oryginale przez A. Reznitską i R.J. Sternberga – autora koncepcji. Termin ten został również użyty w artykule S. Jurosa (2010: 31–33) pt. „Nauka mądrości

– odpowiedź na współczesne zapotrzebowania edukacyjne”, opublikowanym w czasopiśmie internetowym Moj@klanza.org.pl, gdzie autor zaprezentował koncepcję R.J. Sternberga *Teaching for Wisdom*. Również w moich artykułach na temat rozwijania mądrości, które od trzech lat publikuję³, przyjąłem określenie *edukacja dla mądrości* dla nazwy celowego procesu nauczania – uczenia się mądrości. W procesie tym uwzględniam bowiem zarówno działania dydaktyczne i wychowawcze nauczyciela, jak i aktywność ucznia – doświadczanie i przeżywanie przez niego skutków dobrego i mądrego zachowania w toku aktywnego uczestnictwa w edukacyjnych i naturalnych sytuacjach w środowisku. Taka aktywność sprzyja poznawaniu przez ucznia siebie i środowiska, uczestnictwu w działaniach na rzecz własnego i społecznego dobra oraz kierowaniu jego uwagi i zaangażowania na budowanie nowej kultury życia, opartej na wartościach ogólnoludzkich. Jednak aby wypracować służące temu metodyczne rozwiązania, niezbędne jest sformułowanie związków między założeniami edukacji dla mądrości a zapisami w podstawie programowej kształcenia ogólnego, by każdy nauczyciel wiedział „jak?” i „dlaczego?” ma wspierać rozwój mądrości wszystkich polskich uczniów.

Uważam, że jest to możliwe do realizacji w dwojaki sposób. Albo cele i efekty kształcenia przy każdym etapie edukacji zostaną uszczegółowione o efekty związane z rozwijaniem mądrości, jej czynników i predyktorów, albo zapisy te zostaną tak zinterpretowane, by wskazać nauczycielom i rodzicom uczniów zdolności, umiejętności i kompetencje społeczne, jakie powinni oni stymulować, ćwiczyć oraz kształtować u siebie i wychowanków. Nie mam możliwości dokonania zmiany w zapisach w podstawie programowej wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego, dlatego podejmę próbę przykładowego omówienia wybranych zapisów celów i efektów kształcenia pod kątem założeń edukacji dla mądrości. Chciałabym w ten sposób ukazać, że aktualna podstawa programowa może dać nauczycielom podłoże do świadomego i celowego rozwijania mądrości w polskich szkołach i przedszkolach – zależy to tylko od właściwej interpretacji jej zapisów. Przykładem będzie w tym artykule analiza podstawy programowej wychowania przedszkolnego.

³ Pierwsze moje przemyślenia i analizy na ten temat zostały opisane w czterech artykułach opublikowanych w odrębnych książkach: *Edukacja dla mądrości we wczesnej edukacji – propozycje rozwiązań metodycznych*. W: J. Bonar, A. Buła (red.) (2013), *Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć. Konstruowanie wiedzy nauczyciela wczesnej edukacji*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls; *Edukacja dla rozwoju potencjału i mądrości dziecka w świetle koncepcji R. Sternberga*. W: M. Jabłonowskiej (red.) (2013), *Uczeń zdolny i jego edukacja. Koncepcje. Badania. Praktyka*. Warszawa, Wydawnictwo Universitas Rediviva; *Teaching for wisdom in early modern education*, „Journal of Preschool and Elementary School Education” 2013, no. 2(4) oraz *Edukacja dla mądrości – perspektywa teoretyczna i praktyczna*. W: M.M. Adamowicz, I. Korpaczynska (red.) (2014), *Pedagogika wczesnoszkolna wobec zmieniających się kontekstów społecznych*. Tom 1., Toruń, Wyd. Adam Marszałek. Obecnie w redakcji Wydawnictwa Uniwersytetu Łódzkiego są dwie książki mojego autorstwa: monografia *Rozwijanie mądrości dziecka. Koncepcja i wskazówki metodyczne* oraz przewodnik metodyczny pod roboczym jeszcze obecnie tytułem *Rozwijanie mądrości w praktyce edukacyjnej. Scenariusze zajęć w przedszkolu i szkole*.

Interpretacja efektów kształcenia w podstawie programowej wychowania przedszkolnego

Analizując związki między celami i efektami kształcenia zapisanymi w podstawie programowej dla edukacji przedszkolnej oraz założeniami edukacji dla mądrości mogę stwierdzić, iż cele kształcenia w obu przypadkach są tożsame, bowiem przy rozwijaniu mądrości niezbędne jest właśnie wspomaganie dzieci w rozwijaniu ich potencjału i różnych uzdolnień oraz kształtowanie czynności intelektualnych potrzebnych im w codziennych sytuacjach i w dalszej edukacji – niezbędne jest wspomaganie dziecka w rozwoju intelektualnym, emocjonalnym, społecznym, etycznym, fizycznym i estetycznym na poziomie jego możliwości, z uwzględnieniem zróżnicowanych możliwości i sprawności fizycznych, intelektualnych oraz zdrowia. Te zapisy z podstawy programowej wychowania przedszkolnego są zgodne z założeniami edukacji dla mądrości. Wyznaczają one konieczność organizowania zróżnicowanej aktywności dzieci, ich wychowania oraz wszechstronnego przygotowania do przyszłych zadań z użyciem myślenia refleksyjnego, dialogicznego i dialektycznego, twórczości i inteligencji praktycznej. W grupie tych celów można wyczytać także wytyczne dotyczące rozwoju etycznego dzieci, a więc rozwoju kompetencji związanych z podejmowaniem wyborów i decyzji, które nie będą miały znamion szkodliwości społecznej (a wręcz odwrotnie – powinny sprzyjać pozytywnym działaniom na rzecz innych).

Dodatkowo stwierdzono w podstawie programowej, że dziecko w wieku przedszkolnym powinno być wprowadzane w świat wartości, by przygotować się do życia w zgodzie z samym sobą, ludźmi i przyrodą, orientować się w tym, co jest dobre a co złe, odróżniać dobro od zła. Wspomina się tu też o rozbudzeniu właściwych postaw dzieci w stosunku do przyrody. Powiązane z tymi celami są także te dotyczące podwyższania odporności emocjonalnej, także w kontekście łagodnego znoszenia stresów i porażek. Z punktu widzenia edukacji dla mądrości są to bardzo ważne cele, dotyczą one bowiem kształtowania umiejętności samooceny, wdrażania dzieci do poznawania własnych mocnych i słabych stron, wytrwałości w podejmowanych zadaniach, odpowiedzialności, kształtowania ich nawyków rozważnego i odpowiedzialnego myślenia oraz działania, a także takich cech osobowościowych, jak sprawiedliwość ocen, tolerancja dla różnych punktów widzenia, otwartość na nowość, inność i wieloznaczność, empatia, szacunek dla poglądów i decyzji innych, zdolność do uwzględniania dobra innych ludzi w kontekście osobistego sukcesu itp. Dodatkowo cel dotyczący rozwijania orientacji w odróżnianiu dobra od zła daje podstawy do wprowadzania takich sytuacji dydaktycznych w ramach realizacji edukacji dla mądrości, które prowadzą do rozwijania zdolności do filozofowania, analizy wartości czy działalności na rzecz środowiska.

Ważnym celem z punktu widzenia zarówno edukacji przedszkolnej, jak i edukacji dla mądrości jest także kształtowanie umiejętności nawiązywania poprawnych relacji społecznych, rozwijanie świadomości przynależności społecznej (do rodziny, grupy rówieśniczej i wspólnoty etnicznej, narodowej czy językowej) oraz przygotowanie do posługi-

wania się językiem obcym nowożytnym. Z perspektywy edukacji sprzyjającej rozwijaniu mądrości ważne jest także, by dziecko potrafiło współpracować z rówieśnikami, innymi członkami społeczeństwa lokalnego i dalszego, w różnych relacjach. Pozwoli to stopniowo ukształtować jego poczucie empatii, zrozumienia dla innych punktów widzenia oraz innych poglądów wynikających z różnych warunków życia, uczenia się, pracy i zamieszkania. Dodatkowo rozwijanie świadomości wielokulturowości oraz szacunku i otwartości na inność – w predyspozycjach fizycznych i intelektualnych, w zdrowiu, poglądach, zwyczajach, upodobaniach, generowanych pomysłach, podejmowanych wyborach i decyzjach – jest ważnym elementem w kształtowaniu mądrości dojrzałej. A więc wyznaczanie takich celów w edukacji przedszkolnej sprzyja skonstruowaniu ramy, na której dziecko będzie budować przyszłe kompetencje i umiejętności związane z życiem w zmieniającym się kulturowo środowisku oraz z rozwiązywaniem codziennych, szkolnych, lokalnych, regionalnych, ogólnopolskich czy międzynarodowych problemów.

Zgodnie z zapisami w podstawie programowej na poziomie edukacji przedszkolnej dążyć się powinno też do ukształtowania systemu wiadomości i umiejętności potrzebnych dziecku do poznawania i rozumienia świata społecznego, przyrodniczego i technicznego oraz rozwijania umiejętności prezentowania swoich przemyśleń w sposób zrozumiały dla innych. Rozumienie świata jest powiązane z kompetencjami intelektualnymi i społecznymi, jakie wcześniej zostały już omówione. Ale cele te są istotne także z punktu widzenia edukacji dla mądrości. Dziecko nabywa bowiem doświadczenia przede wszystkim wtedy, gdy jest zaciekawione i zainteresowane światem, gdy generuje pytania i problemy, gdy przyswaja umiejętności i wiedzę samodzielnie, na bazie własnych pomyłek, wielokrotnych prób i modyfikowania metod działania. Ważne też jest, by dziecko czuło się partnerem do dyskusji i działania, także na rzecz innych oraz by potrafiło przekazać swoje emocje, przemyślenia i pomysły w różnych formach ekspresji, ale także odczytać je, gdy są komunikowane przez innych. Sprzyja to zawiązywaniu więzi społecznych, kształtowaniu zgodnych i życzliwych relacji z innymi oraz nabywaniu zrozumienia i tolerancji dla inności oraz wieloznaczności sytuacji życiowych.

A zatem po odniesieniu zapisów w podstawie programowej wychowania przedszkolnego do założeń teoretycznych edukacji dla mądrości można uznać, że cele długofalowe w obu przypadkach są tożsame. Jednak autorzy wykazu efektów kształcenia w przedszkolu już w mniejszym stopniu uwzględniali różnorodność celów i aktywności dziecka, jakie są niezbędne przy rozwijaniu mądrości, o czym świadczą poniższe analizy.

Dziecko kończące etap wychowania przedszkolnego i rozpoczynające naukę w szkole podstawowej w zakresie umiejętności społecznych powinno m.in. umieć porozumiewać się z dorosłymi i dziećmi, zgodnie funkcjonować w zabawie i w sytuacjach zadaniowych. O ile ten zapis jest czytelny i zgodny z wytycznymi edukacji dla mądrości, o tyle jego uszczegółowienie – nie do końca. Brakuje w tych zapisach dążenia do umiejętności związanych z podejmowaniem prób dialogu i negocjacji podczas sytuacji konfliktowych, komunikowania i uzasadniania własnych potrzeb, projektowania wraz z innymi reguł obowiązujących w przedszkolu, uwzględniania potrzeb innych dzieci podczas radzenia sobie

w sytuacjach życiowych, przewidywania skutków niewłaściwego zachowania w stosunku do innych czy nieznaności swojego imienia, nazwiska i adresu zamieszkania itp.

Kolejny przykład, nie do końca pod kątem edukacji dla mądrości sformułowanych efektów kształcenia na etapie edukacji przedszkolnej, dotyczy zapisu odnoszącego się do kształtowania czynności samoobsługowych, nawyków higienicznych i kulturalnych dzieci, wdrażania ich do utrzymywania ładu i porządku. Nie bardzo czytelne są tu sformułowania „właściwie zachowuje się przy stole podczas posiłków” oraz „utrzymuje porządek w swoim otoczeniu”. Po pierwsze są to normy o subiektywnym zabarwieniu i wieloznaczne – w zależności od zwyczajów i środowiskowych umów. A zatem nie do końca jest dla mnie jasne co oznacza „właściwe zachowanie przy stole”: czy jest to przykładowo prowadzenie dialogu (np. na temat smaku potraw), wymiana informacji o wydarzeniach i sytuacjach ciekawych dla dzieci, instruowanie siebie nawzajem i udzielanie sobie wskazówek na temat radzenia sobie np. przy jedzeniu nożem lub korzystaniu z serwetki? Czy też – co najczęściej jest stosowane w przedszkolach – siedzenie na krzesłach z plecami wyprostowanymi, bez rozmów i spokojnie, w dodatku tak długo, aż wszystkie dzieci nie skończą posiłku? Po drugie, interpretacja tego zapisu zależy od postawy i kompetencji nauczycieli – każdy z nich może w inny sposób rozwijać wskazane kompetencje dzieci, niekoniecznie z uwzględnieniem rozwijania mądrości w myśleniu i działaniu, w tym kultury korzystania ze sztuców, autorefleksji, samooceny i odpowiedzialności za efekty własnego działania podczas posiłków. Ta sama wątpliwość dotyczy umiejętności utrzymywania przez dziecko porządku w swoim otoczeniu – czy zapis ten oznacza, że dziecko nie może zaburzyć porządku w sali podczas realizacji swoich twórczych i fantazyjnych pomysłów wymagających zmiany ustawienia krzeseł, zabawek, przestawienia kącików, wydobycia z szafek wielu potrzebnych przedmiotów, które spełniają w zabawie ważne funkcje? A może oznacza on, że dziecko potrafi po skończonej zabawie uporządkować miejsce zabawy oraz dba, by jego „bałagan” nie przeszkadzał innym w podejmowaniu ich aktywności? Czy raczej oznacza on może, że w sali ma być cały czas „porządek” (tzn. dzieci nie mają prawa do swobodnej, twórczej i ekspresyjnej zabawy), co zaspokaja poczucie estetyczne nauczyciela lub dyrektora przedszkola?

Kolejny przykład nieścisłości sformułowania efektów kształcenia, oraz moich wątpliwości związanych z kształtowaniem mądrego zachowania dzieci w toku kształtowania ich kompetencji określonych w podstawie programowej, dotyczy następujących zapisów:

- *Dziecko kończące wychowanie przedszkolne i rozpoczynające naukę w szkole podstawowej: powinno umieć dbać o swoje zdrowie (...) poddawać się leczeniu, np. wie, że przyjmowanie lekarstw i zastrzyki są konieczne (...).* Uzupełnieniem tego zapisu jest kolejny w następnym obszarze efektów kształcenia „Wdrażanie dzieci do dbałości o bezpieczeństwo własne oraz innych”, gdzie zapisano m.in. (...) *wie, że nie może samodzielnie zażywać lekarstw i stosować środków chemicznych (np. środków czystości).* Moja wątpliwość w kontekście edukacji dla mądrości dotyczy dwóch elementów tego sformułowania. Weryfikacja posiadania przez dziecko tej kompetencji nie jest sprawdzalna. Chyba, że diagnoza ta oparta

jest jedynie na wiedzy dziecka zdobytej z przekazu dorosłych, co jest sprzeczne z edukacją dla mądrości, gdzie istotne jest aktywne działanie dziecka, jego przeżycia, refleksja nad dokonywaniem wyborów lub decyzji oraz stosowanie posiadanej wiedzy w praktyce. Po drugie, mam wątpliwość co do diagnozy i rozwijania tych kompetencji – jak nauczyciel może w przedszkolu sprawdzić i rozwijać te kompetencje, skoro nie jest uprawniony do organizowania leczenia dzieci i nie uczestniczy w wizytach lekarskich rodziców z dziećmi? A kolejna wątpliwość związana jest z pytaniem: *Czy zawsze przyjmowanie lekarstw i zastrzyków jest konieczne?* – szczególnie w kontekście szeroko ostatnio nagłaśnianych problemów społecznych związanych z narkomanią, molestowaniem seksualnym nieletnich oraz nadużywaniem leków, używek i dopalaczy. A więc może warto wprowadzić tu rozmowy z dziećmi nad przykładowymi zasadami, że dbanie o swoje zdrowie nie zawsze oznacza przyjmowanie lekarstw i zastrzyków oraz że samodzielne i odpowiedzialne przyjęcie lub podanie pewnych leków (np. w przypadku alergii lub cukrzycy) może uratować życie. Chyba że zwalniamy dzieci z uczenia się odpowiedzialności i dbania o swoje zdrowie, a tym samym przejmujemy pełną kontrolę nad tym obszarem opieki nad dzieckiem. Ale wtedy należy zadać pytanie: czemu służą te zapisy w podstawie programowej?

- W obszarze „Wychowanie przez sztukę – dziecko widz i aktorem” w podstawie programowej zapisano, że dziecko kończące wychowanie przedszkolne i rozpoczynające naukę w szkole podstawowej powinno wiedzieć (...) *jak należy się zachować na uroczystościach, np. na koncercie, festynie, przedstawieniu, w teatrze, w kinie (...)*. Ponownie poprzez ten zapis sugeruje się nauczycielom sprawdzenie wiedzy a nie analizę zastosowania tej wiedzy w praktyce – brakuje więc odniesienia do rozwijania inteligencji praktycznej (przecież nie zawsze to, co dziecko wie, przenosi się na jego działanie). Poza tym *właściwe* zachowanie na przedstawieniu i festynie może być krańcowo różne, a zatem nauczyciel może mieć do sformułowania tego efektu ponownie podejście bardzo subiektywne. Chyba że zaproponuje się tu jako technikę kształtującą te kompetencje takie działania, jak scenka rodzajowa na temat „W teatrze”, gdzie dzieci będą doświadczać na zmianę roli aktorów grających w przedstawieniu i roli widzów przeszkadzających aktorom poprzez rozmowy lub jedzenie na widowni. Albo dzieci będą analizowały znaczenie i przebieg różnych wydarzeń czy uroczystości, a następnie będą proponowały odpowiednie sposoby zachowania się podczas nich, tworzyły zasady zachowania się na różnych uroczystościach, także na bazie własnych doświadczeń i przeżyć. A więc te zapisy należałoby uszczegółowić o sposoby ich osiągnięcia, by wszyscy nauczyciele czytając podstawę programową mieli świadomość, że dziecko powinno przeżyć wskazane sytuacje edukacyjne, by kształtować swoje nawyki i mądre zachowanie się w różnych sytuacjach, a nie tylko *mieć wiedzę* przekazaną w pouczeniach, zakazach i nakazach, która w tym wieku często jest nietrwała,

- W obszarze „Wspomaganie rozwoju intelektualnego dzieci poprzez zabawy konstrukcyjne, budzenie zainteresowań technicznych” autorzy zapisów w podstawie programowej pominęli (tak jak i przy innych obszarach – oprócz działalności artystycznej) efekty kształcenia związane z bardzo ważnym czynnikiem sprzyjającym mądrymu myśleniu i zachowaniu – z twórczością. Nie uwzględniono w podstawie programowej wychowania przedszkolnego efektów kształcenia związanych z projektowaniem, dokonywaniem skojarzeń, myśleniem dywergencyjnym, pytajnym, z kombinacjami i transformacjami, mimo że jest to sfera najbliższego rozwoju dziecka.
- W obszarze „Pomaganie dzieciom w rozumieniu istoty zjawisk atmosferycznych i w unikaniu zagrożeń” w podstawie programowej zapisano między innymi, że dziecko kończące wychowanie przedszkolne i rozpoczynające naukę w szkole podstawowej (...) *podejmuje rozsądne decyzje i nie naraża się na niebezpieczeństwo wynikające z pogody (np. nie stoi pod drzewem w czasie burzy)*. Ponownie zauważam tu problem z diagnozą i rozwijaniem tej dziecięcej kompetencji przez nauczyciela – jak nauczyciel realizujący edukację dla mądrości ma to zrobić? Czy nauczyciel ma organizować sytuację, w której dziecko podczas burzy będzie podejmować decyzje, gdzie bezpiecznie stanąć? Pomijając (najistotniejszą!!!) kwestię bezpieczeństwa dzieci i możliwych negatywnych skutków takiego działania, należy tu zauważyć pewne problemy natury organizacyjnej. Analiza osiągnięcia tej kompetencji powinna dotyczyć każdego z dzieci, a zatem taka sytuacja edukacyjna i diagnostyczna powinna być organizowana tyle razy, ile jest dzieci w grupie, by każde z nich mogło podjąć taką decyzję niezależnie od innych. Poza tym, zgodnie z zasadami diagnozy, jednokrotne sprawdzenie danej kompetencji nie jest miarodajne; by sprawdzić umiejętność dziecka i nawyk określonego działania, należy przeprowadzić obserwację co najmniej kilka razy. Dlatego uważam, że zapis tego efektu wymaga przemyślenia i nowego opracowania.
- Z kolei w obszarze podstawy programowej „Wychowanie dla poszanowania roślin i zwierząt” zapisano, że dziecko kończące wychowanie przedszkolne i rozpoczynające naukę w szkole podstawowej m.in. (...) *wie, jakie warunki są potrzebne do rozwoju zwierząt (przestrzeń życiowa, bezpieczeństwo, pokarm) i wzrostu roślin (światło, temperatura, wilgotność)*. Z punktu widzenia edukacji dla mądrości brakuje tu tych kompetencji, które wchodzi w skład inteligencji twórczej i praktycznej, np. dziecko projektuje i realizuje własny ogródek w doniczce. Wtedy być może łatwiej byłoby nauczycielom wesprzeć dzieci w osiągnięciu także celu z obszaru „Wychowanie przez sztukę – różne formy plastyczne” związanego z zainteresowaniem (...) *architekturą (także architekturą zieleni)*.
- Podobnie jest w kolejnym obszarze: „Wspomaganie rozwoju intelektualnego dzieci wraz z edukacją matematyczną”. Zapisano tam, że dziecko kończące wychowanie przedszkolne m.in. (...) *wie, na czym polega pomiar długości, i zna proste sposoby mierzenia: krokami, stopa za stopą (...)*. Wiedza ta powinna być nabywana

przez dziecko poprzez celowe działanie, a zatem wydaje się, że bardziej wskazane byłyby tu zapisy związane z dokonywaniem przez dzieci pomiaru w różnych sytuacjach życiowych (rozwijanie inteligencji praktycznej), proponowaniem sposobów pomiaru wysokości, długości, szerokości w zależności od potrzeb i celu działania (inteligencja twórcza), oceną przydatności podjętych działań (refleksyjność, krytycyzm, autorefleksja i samoocena).

- Ostatni przykład pochodzi z obszaru „Wychowanie rodzinne, obywatelskie i patriotyczne”, gdzie zapisano same efekty związane z wiedzą dziecka, m.in. iż dziecko kończące wychowanie przedszkolne (...) *wie, że wszyscy ludzie mają równe prawa* (...). Diagnozując tę kompetencję u dziecka wypadałoby zapytać je: „Czy wiesz, że ludzie mają równe prawa?” i oczekiwać twierdzącej bądź przeczącej odpowiedzi – nie umiem bowiem sobie wyobrazić, w jaki sposób nauczyciel ma sprawdzać i rozwijać tę wiedzę dziecka. Chyba przez przekaz dorosłego, w dodatku – w formie prawd do przyjęcia i zapamiętania, co jest sprzeczne z rozwijaniem mądrości. Moja wątpliwość dotyczy bowiem tego, jak dziecko zrozumie, że ma takie same prawa jak dorosły. Albo jak pojmie, że dzieci z biednych rodzin mają takie same prawa jak te z bogatych? Z punktu widzenia edukacji dla mądrości należałoby raczej pokazywać dzieciom różne konteksty równości praw i wynikających z nich obowiązków, np. dzielenia się swoim dobrem z innymi, którzy są w niedostatku, planowania działań sprzyjających zrównywaniu praw dzieci w różnych środowiskach, rodzin i dzieci żyjących w różnych warunkach materialnych, ludzi mających różne predyspozycje i możliwości fizyczne czy intelektualne. A zatem dzieci powinny raczej: wyjaśniać prawa ludzi, projektować własne i zespołowe działania na rzecz przestrzegania tych praw, aktywnie uczestniczyć w projektach mających na celu działania na rzecz potrzebujących itp. Jak bowiem inaczej można nauczyć dzieci szacunku dla inności, odmienności czy wieloznaczności czy empatii powodującej chęć działania na rzecz innych, z uwzględnieniem równych praw oraz zarówno dobra własnego, jak i innych?

Takie same dylematy przeżywam czytając podstawę programową dla wyższych etapów kształcenia. Wniosek, jaki nasuwa się po tej analizie, jest istotny z punktu widzenia oceny czy edukacja dla mądrości może być realizowana w polskiej szkole w oparciu o aktualną podstawę. Uważam, że tak. Ale w zasadniczej mierze zależne to będzie od kompetencji nauczyciela, także tych związanych z umiejętnościami analizy i interpretacji niejednoznacznych czy zbyt ogólnikowych określeń dla wyników kształcenia zawartych w podstawie programowej. Nauczyciel bowiem powinien poznać założenia edukacji dla mądrości, a następnie dostosować proces kształcenia do wymiernych korzyści, jakie z tej edukacji wyniesie dziecko – konkretnych umiejętności i nawyków związanych nie tylko z wiedzą i inteligencją analityczną, ale także z inteligencją twórczą, inteligencją praktyczną, refleksyjnością, umiejętnościami radzenia sobie w różnych sytuacjach życiowych i społecznych oraz z nawykami podejmowania decyzji, wyborów i zachowania uwzględniających dobro własne i innych. Tym bardziej powinno być to powszechne, że postulaty rozwijania

opisanych wyżej zdolności i umiejętności wpływają nie tylko z koncepcji edukacji dla mądrości, ale także z koncepcji pedagogiki emancypacyjnej czy postulatów konstrukttywizmu – szeroko opisanych już w polskiej literaturze pedagogicznej⁴.

Literatura

- Czapiński J. (2004), *Psychologia pozytywna*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Joseph S.S., Linley P.A. (red.) (2007), *Psychologia pozytywna w praktyce*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Juros S. (2010), *Nauka mądrości – odpowiedź na współczesne zapotrzebowania edukacyjne*, http://www.klanza.org.pl/data/_uploaded/file/czasopisma/mojaklanza_2_2010.pdf, 10.01.2016.
- Kałużna-Wielorób A. (2014), *Psychologiczne koncepcje mądrości*. „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja”, 68(4).
- Pietrasiański Z. (2001), *Mądrość, czyli świetne wyposażenie umysłu*. Warszawa, Scholar.
- Sękowski A. (2001), *Osiągnięcia uczniów zdolnych*. Lublin, Towarzystwo Naukowe KUL.
- Sękowski A. (2005), *Inteligencja, twórczość, mądrość a wybitne zdolności*. W: A. Sękowski (red.), *Psychologia zdolności. Współczesne kierunki badań*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sternberg R.J. (2003), *Wisdom, Intelligence, and Creativity Synthesized*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Sternberg R.J., Davidson J.E. (2005), *Conceptions of giftedness*. New York, Cambridge University Press.
- Sternberg R.J., Jarvin L., Grigorienco E.L. (2009), *Teaching for Wisdom, Intelligence, Creativity, and Success*. Thousand Oaks, Corwin A SAGE Company.
- Smid K.J. (2002), *Mądrość jako cel kształcenia. Stary problem w świetle nowych teorii*. „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja”, 3(19).

⁴ Czytelnik może odnaleźć te postulaty m.in. w następujących książkach: M. Czerepaniak-Walczak (2006), *Pedagogika emancypacyjna, rozwój świadomości krytycznej człowieka*. Gdańsk, GWP; D. Walożek (2014), *Między przedszkolem a szkołą. Rozważania o gotowości dzieci do podjęcia nauki w szkole*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”; D. Klus-Stańska (2002), *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn, Wydawnictwo UWM; D. Klus-Stańska, J. Kruk (2009), *Tworzenie warunków dla rozwojowej zmiany poznawczej i konstruowania wiedzy przez dziecko*. W: D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna. Dyskursy, problemy, rozwiązania*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

Monika Czajkowska

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie
mczajkowska@aps.edu.pl

Beata Bugajska-Jaszczołt

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
beata@ujk.edu.pl

Jak nauczyciele i uczniowie rozwiązują zadania matematyczne, czyli o poprawnych i niepoprawnych rozumowaniach

Summary

How teachers and students solve mathematical problems, or on correct and incorrect reasoning

The teaching and learning of mathematics is done mainly by solving specially selected tasks. The most significant are those which contribute to the development of mathematical reasoning in students. In this paper, we present the results of the research carried out to check the extent to which students' and teachers' reasoning (correct and incorrect) coincide with each other. The obtained results indicate that certain incorrect strategies are so common to students and teachers that we can talk about a kind of pedagogical inheritance. Probably, some teachers teach in the same way as they were taught, unconsciously pushing their students to the path of faulty solutions.

Słowa kluczowe: edukacja matematyczna, rozumowanie, strategie rozwiązywania zadań matematycznych, kompetencje nauczycieli

Key words: maths education, reasoning, strategies of solving mathematical problems, teacher competences

Kompetencje matematyczne nauczycieli klas początkowych

Powszechnie wiadomo, że w procesie nauczania i uczenia się istotne są kompetencje nauczyciela, ale nadal otwarte jest pytanie o to, jakie umiejętności nauczyciela zajmującego się edukacją matematyczną mają największy wpływ na efektywność nauczania. Wśród naukowców nie ma bowiem w tej kwestii pełnej zgodności (Czajkowska 2013: 73). Z dotychczasowych ustaleń wynika, że między kompetencjami matematycznymi a dydaktycznymi nauczyciela istnieje silna zależność (Krauss i in. 2008: 722–723; Baumert i in. 2010: 166). Jednak, jak uważa większość badaczy, to wiedza przedmiotowa nauczyciela jest fundamentem i warunkiem koniecznym skutecznego nauczania. Nie jest możliwe, aby nauczyciel, który sam nie posiada wiadomości i umiejętności matematycznych na od-

powiednim poziomie, mógł pomóc uczniom w ich zrozumieniu i opanowaniu (Ball i in. 2008: 404; Baumert i in. 2010: 163). Kompetencje matematyczne wspierają rozwój kompetencji dydaktycznych, jednak wysokie kompetencje dydaktyczne nie mogą zrównoważyć braków w kompetencjach matematycznych (Krauss i in. 2008: 722–724; Baumert i in. 2010: 166). Nauczyciele, posiadający głęboką wiedzę i umiejętności matematyczne lepiej dostrzegają powiązania między treściami i dobierają materiał nauczania pod kątem realizacji stawianych celów edukacyjnych. Natomiast deficyty w wiedzy i umiejętnościach matematycznych nauczycieli mogą hamować rozwój ich umiejętności dydaktycznych (Baumert i in. 2010: 167). Z drugiej strony posiadanie rozległej wiedzy matematycznej nie jest gwarantem, że nauczyciel potrafi prawidłowo organizować proces nauczania. Istotne jest, jak korzysta z tej wiedzy i czy rozumie jej sens. Bogactwo zabiegów dydaktycznych i sposobów wyjaśniania różnych treści matematycznych w dużym stopniu zależy od tego, jak głęboko i szeroko zna je sam nauczyciel (Hill i in. 2004: 27). To właśnie kompetencje dydaktyczne mają znaczący wpływ na osiągnięcia uczniów (Baumert i in. 2010: 166). Z kolei Davis (2011: 1506–1507) uważa, że największy wpływ na jakość nauczania mają predyspozycje do wykonywania zawodu nauczyciela matematyki i talent pedagogiczny. Jego zdaniem nauczyciele o wysokich kompetencjach dydaktycznych korzystają ze specjalistycznej wiedzy, nie zawsze dostępnej ich świadomości (*tacit knowledge*). Dzięki niej potrafią udzielać uczniom właściwego wsparcia. Umiejętnie przedstawiają treści matematyczne, stosują analogie, metafory, posługują się językiem (mówionym, symbolicznym, graficznym) dostosowanym do poziomu rozwojowego i możliwości uczniów, dobierają przykłady ukazujące praktyczne wykorzystanie matematyki.

Z powyższych rozważań wynika, że dla właściwej organizacji procesu nauczania matematyki nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej powinien być dobrze przygotowany pod względem merytorycznym (na odpowiednim poziomie znać matematykę i ją rozumieć, nie popełniać błędów rzeczowych) i dydaktycznym (umieć organizować proces nauczania zgodnie z postawionymi celami nauczania, z zasadami psychologicznymi i znajomością możliwości swoich uczniów, właściwie oceniać uczniowskie rozwiązania zadań, zwłaszcza nieschematyczne i nietypowe, przewidywać typowe błędy uczniowskie). Jednak badania kompetencyjne polskich studentów oraz czynnych nauczycieli klas 1–3 obnażyły ich braki w podstawowej wiedzy matematycznej oraz niski poziom umiejętności dydaktycznych. Polscy studenci uczestniczący w badaniu TEDS-M 2008 uzyskali znacznie niższe wyniki niż studenci z innych krajów (Czajkowska i in. 2010: 29–32; Czajkowska 2012: 66). Potrafili rozwiązać głównie zadania wymagające wiedzy odtwórczej (choć i tu napotykali pewne trudności), natomiast nie radzili sobie w zadaniach nietypowych, w których należało wyjść poza znane sobie sposoby postępowania. Studenci nie posiadali też odpowiednich umiejętności dydaktycznych, np. wielu z nich nie potrafiło wyjaśnić istoty błędu uczniowskiego lub sporządzić rysunku ułatwiającego uczniowi zrozumienie błędu (Czajkowska 2012: 61, 67). Podobne wyniki uzyskały Bugajska-Jaszczołt i Czajkowska (2011) oraz Mrożek (2015), badając umiejętności matematyczne i dydaktyczne studentów kierunków pedagogicznych. Rozpoczęcie pracy zawodowej nie zawsze likwiduje te bra-

ki. Z badań prowadzonych nad kompetencjami czynnych nauczycieli klas I–III wynika, że są oni bardzo zróżnicowani pod względem wiedzy i umiejętności matematycznych (Czajkowska i in. 2015: 11–18). Nasuwa się zatem wątpliwość, czy nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej potrafią dobrać zadania i właściwie zaprojektować metody pracy nad nimi, aby realizować cele ogólne kształcenia matematycznego.

Zadania rozwijające umiejętność prowadzenia rozumowań matematycznych

Edukacja matematyczna odbywa się głównie poprzez rozwiązywanie specjalnie dobranych zadań. Szczególne znaczenie mają takie, które służą rozwijaniu umiejętności prowadzenia elementarnych rozumowań matematycznych oraz korzystania z podstawowych narzędzi matematyki do rozwiązywania problemów życia codziennego i czysto matematycznych. A zatem edukacja matematyczna nie powinna koncentrować się na wyćwiczeniu algorytmów, schematów, czy rozwiązaniu konkretnego zadania. Jej celem powinno przede wszystkim być rozwijanie twórczego podchodzenia do problemów, odrzucanie nieistotnych warunków i uwzględnianie ważnych z punktu widzenia rozważanego zagadnienia, precyzyjne wyrażanie własnych myśli, argumentowanie i rozumienie argumentacji innych, analizowanie danych, wyciąganie wniosków z przesłanek (Dąbrowski 2007, 2013; Gruszczyk-Kolczyńska 2012; Klus-Stańska, Kalinowska 2004; Semadeni i in. 2015). Do zadań rozwijających umiejętność prowadzenia rozumowań matematycznych należą między innymi takie, w których sytuacja nie jest jednoznaczna i trzeba rozważyć różne możliwości, które zawierają „pułapkę”, bądź fałszywie sugerują niepoprawny schemat postępowania, albo takie, które wymagają szacowania wyników.

Problem

Prowadzone przez nas obserwacje zajęć w klasach I–III oraz opisane w literaturze wyniki badań dotyczących edukacji matematycznej na poziomie klas początkowych (Dąbrowski 2007, 2013; Gruszczyk-Kolczyńska 1997, 2012; Klus-Stańska, Kalinowska 2004; Klus-Stańska, Nowicka 2005; Semadeni i in. 2015) były przyczyną postawienia pytania o to, jakie strategie rozwiązywania zadań rozwijających umiejętność prowadzenia rozumowań preferowanych w matematyce stosują uczniowie kończący I etap edukacyjny, a jakie nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej. Analiza udostępnionych nam wytworów badanych osób pozwoliła wnioskować o hipotetycznym przebiegu prowadzonego rozumowania; oceniać nie tylko jego efektywność i poprawność, ale także wskazywać kluczowe elementy tego procesu. Znajomość obieranych i preferowanych przez uczniów sposobów postępowania dostarczyła wiedzy na temat prawdopodobnych strategii działania nauczyciela na lekcji. Interesowało nas też to, w jakim stopniu nauczyciele, nie mając narzuconej metody, wykorzystują narzędzia matematyczne niedostępne dzieciom, a w jakim stosują takie strategie, które odpowiadają poziomowi doświadczenia matematycznego uczniów klas trzecich.

Informacje o wykorzystanych badaniach

Do udzielenia odpowiedzi na te pytania zostały wykorzystane częściowe wyniki trzech badań: *Badania podstawowych umiejętności uczniów trzecich klas szkoły podstawowej* (i realizowanego w jego ramach od 2011 r. *Ogólnopolskiego Badania Umiejętności Trzecioklasistów – OBUT*)¹, *Szkoły samodzielnego myślenia* (SSM) oraz *Badania potrzeb nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i nauczycieli matematyki w zakresie rozwoju zawodowego* (BPN). Za realizację pierwszego z nich odpowiadała Centralna Komisja Egzaminacyjna (w latach 2005–2012), a następnie Instytut Badań Edukacyjnych (w latach 2012–2014). Dwa pozostałe zostały przeprowadzone przez Instytut Badań Edukacyjnych w ramach projektu *Entuzjaści Edukacji*², odpowiednio w latach: 2011–2012 oraz 2012–2014. Wszystkie badania obejmowały duże grupy respondentów, wybrane w sposób losowy (z wyjątkiem badania OBUT, w którym udział był powszechny i dobrowolny). Ponieważ badanie *podstawowych umiejętności uczniów trzecich klas szkoły podstawowej* było przeprowadzane w maju i czerwcu, a badanie SSM we wrześniu, więc przyjęliśmy, że uczniowie uczestniczący w obu badaniach powinni posiadać zbliżony poziom wiedzy i umiejętności. Analizy prowadziłyśmy na podstawie raportów i publikacji z tych badań (Dąbrowski 2007, 2009, 2011, 2013; Murawska, Żyto 2012; Pregler, Wiatrak 2011, 2012; Nowakowska i in. 2013; Białek i in. 2013; Czajkowska i in. 2015) oraz dostępnych, dzięki IBE, wyników badań SSM i BPN. W przypadku przytaczania informacji zaczerpniętych z raportów i publikacji podajemy źródło ich pochodzenia. Jednak niektóre z przedstawionych w tym artykule wyników badań SSM i BPN nie były wcześniej nigdzie opisane, a ich interpretacje są skutkiem naszych przemyśleń i refleksji.

Ze względu na ograniczone ramy tego artykułu skupimy się jedynie na analizie rozwiązań dwóch typów zadań sprzyjających rozwojowi umiejętności prowadzenia rozumowań preferowanych w matematyce.

Analiza rozwiązań zadań wymagających dostrzeżenia zależności

W latach 2008, 2010 i 2013 w badaniu *podstawowych umiejętności uczniów trzecich klas szkoły podstawowej* użyto odpowiednio następujących zadań:

1. *Wzdłuż drogi, przy której mieszka Kamil, posadzono 13 młodych drzewek. Drzewka sadzono co 10 metrów. Pierwsze drzewko posadzono na początku drogi, a ostatnie na jej końcu. Jaką długość ma ta droga?* (Dąbrowski 2009: 124; Dąbrowski 2013: 62).

¹ *Badanie podstawowych umiejętności uczniów trzecich klas szkoły podstawowej* i prowadzone w jego ramach *Ogólnopolskie Badanie Umiejętności Trzecioklasistów* współfinansowane było ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego – Program Operacyjny Kapitał Ludzki, Priorytet III *Wysoka jakość systemu oświaty*, Działanie 3.2 *Rozwój systemu egzaminów zewnętrznych*.

² *Entuzjaści Edukacji* to projekt realizowany w ramach projektu systemowego *Badanie jakości i efektywności edukacji oraz instytucjonalizacja zaplecza badawczego*, finansowany ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Priorytet III: *Wysoka jakość systemu oświaty*, Poddziałanie 3.1.1 *Tworzenie warunków i narzędzi do monitorowania, ewaluacji i badań systemu oświaty*.

2. *Wzdłuż drogi, przy której mieszka Kamil, posadzono co 10 metrów drzewka. Pierwsze drzewko posadzono na początku drogi, a ostatnie na jej końcu. Droga ma 130 metrów długości. Ile drzewek posadzono?* (Dąbrowski 2013: 62).
3. *Stolarz zamontował w szafie sześć pionowych przegród. Na ile części podzielił wewnątrz szafy?* (Nowakowska i in. 2013: 42).

Natomiast w badaniu BPN (Czajkowska i in. 2015: 14) wystąpiło zadanie:

4. *Wstążka ma długość 20 cm. Należy pociąć ją na kawałki, z których każdy będzie miał długość 2 cm. Ile cięć należy wykonać?*

Zadania te wymagają umiejętności dostrzegania zależności – rozwiązujący musi zauważyć związek pomiędzy liczbą drzew a liczbą „odcinków drogi” (zadanie 1 i 2), liczbą przegród a liczbą części, na które szafa została podzielona (zadanie 3) lub liczbą kawałków wstążki i liczbą cięć (zadanie 4). Do ich rozwiązania nie jest konieczne posłużenie się rachunkiem – wystarczy np. odwołać się do doświadczenia życiowego, wyobrazić sobie opisaną sytuację, wykonać odpowiednie gesty ręką w powietrzu lub sporządzić rysunek i policzyć w myśli lub na rysunku liczbę drzew, części szafy, czy cięć wstążki. Należy też zauważyć, że ostatnie zadanie może mieć różne rozwiązania – przy założeniu, że wstążkę można zginać, przy odpowiednim jej złożeniu wystarczy wykonać jedno cięcie; w przeciwnym przypadku – trzeba zrobić 9 cięć. Pomimo że zaprezentowane wyżej zadania różnią się kontekstem, to jednak (przyjmując, że wstążka w zadaniu 4 nie może być składana) ich rozwiązanie wymaga stosowania podobnych podejść heurystycznych.

W toku rozwiązywania powyższych zadań niektórzy trzecioklasiści wykonywali rysunek – niekiedy konkretny, przedmiotowy – pracowicie rysując drogę i drzewka lub szafę z przegródkami, innym razem schematyczny, symboliczny (Dąbrowski 2009: 131; Dąbrowski 2013: 68; Nowakowska i in. 2013: 42). Często to, co było przedstawione na rysunku, było rozwiązaniem zadania, jednak odpowiedź nie zawsze była podana *explicitie* (Nowakowska i in. 2013: 43).

Część uczniów, oprócz rysunku lub bez jego wykonywania, zapisywała odpowiednio działania typu: $13 - 1 = 12$, $12 \cdot 10 = 120$ (zadanie 1), $130 : 10 = 13$, $13 + 1 = 14$ (zadanie 2) lub $1 + 6 = 7$ (zadanie 3). Niekiedy, zwłaszcza w przypadku zadania 3, można przypuszczać, że uczniowie rozwiązywali zadanie w myśli, ale chcieli podać nie tylko końcowy wynik, lecz także zapisać formułę matematyczną. Możliwe, że jest to rezultat ustalanych przez niektórych nauczycieli reguł, zgodnie z którymi w rozwiązaniu zadania matematycznego musi być zapisane działanie matematyczne. Były jednak i takie dzieci, które podawały jedynie odpowiedź.

W zadaniu 2 rysunek sporządziło 1,8% uczniów (Dąbrowski 2013: 69), a w zadaniu 3 – nieco ponad połowa (50,3%) badanych trzecioklasistów. W zadaniu 3 spośród tych trzecioklasistów, którzy sporządzili rysunek poprawną odpowiedź podało ok. 69%, a tych, którzy go nie wykonali – ok. 26,9% (Nowakowska i in. 2013: 21). Podsumowując, zadanie 1 poprawnie rozwiązało 5,3% uczniów (Dąbrowski 2013: 63), zadanie 2 – 3% (Murawska, Wiatrak 2012: 100; Dąbrowski 2013: 63), a zadanie 3 – 45,6% (Nowakowska i in. 2013: 21).

Większość uczniów rozwiązała podane zadania błędnie lub nie podjęła próby ich rozwiązania. W zadaniu 1 aż 63,4% dzieci wykonało mnożenie $13 \cdot 10$, a 16,1% – dodawanie lub odejmowanie (Dąbrowski 2009: 130). W zadaniu 2 dzieci najczęściej dzieliły podane liczby: $130 : 10$ (56,3%), rzadziej mnożyły, dodawały lub odejmowały (16,6%) (Murawska, Wiatrak 2012: 107). W zadaniu 3. błędna odpowiedź podało 44,9% trzecioklasistów, a 9,6% opuściło zadanie (Nowakowska i in. 2013: 21).

Podobne strategie stosowali nauczyciele w zadaniu 4. Tylko jedna z badanych osób zauważyła, że zginając odpowiednio wstążkę można wykonać mniej niż 9 cięć. Pozostali milcząco przyjęli, że wstążka nie może być składana. Przy tym założeniu ok. 35% nauczycieli przedstawiło poprawne rozwiązanie rysunkowe i, podobnie jak w przypadku uczniów, niektóre rysunki były konkretne, a inne – schematyczne. Poprawne obliczenia ($20 : 2 = 10$, $10 - 1 = 9$) wykonało 22% badanych. Nieco mniej niż 1% nauczycieli wykonało rysunek i obliczenia, a ok. 8% podało tylko odpowiedź, bez żadnego uzasadnienia. Niepokojące jest to, ponad 1/4 badanych popełniła typowy, również dla dzieci błąd, wykonując jedynie dzielenie $20 : 2 = 10$ i podając ten iloraz jako odpowiedź. Niektórzy nie zauważyli go nawet wtedy, gdy poproszeni o zaplanowanie i przedstawienie sposobu pracy z uczniami nad tym zadaniem, sporządzili właściwy rysunek i wyraźnie zaznaczyli na nim miejsca cięć wstążki (podobne zachowania, tzn. podanie błędnej odpowiedzi pomimo poprawnego rysunku, zostały zaobserwowane również u części uczniów w *badaniu podstawowych umiejętności uczniów trzecich klas szkoły podstawowej* i opisane w pracy (Dąbrowski 2013: 76). Byli też tacy nauczyciele, którzy po zauważeniu sprzeczności między wynikami uzyskanymi z obliczeń i z rysunku, starali się dopasować działanie do policzonej z ilustracji liczby cięć, np. jeden z badanych oznaczył kolejnymi liczbami końce odcinków symbolizujących cięcia i napisał: $18 : 2 = 9$. Świadczyć to może o tym, że znał wynik, ale nie wiedział jak go uzyskać z użyciem odpowiedniej formuły matematycznej i dążył do “dopasowania” działania do wyniku. Ostatecznie, w tym zadaniu błędna odpowiedź podało 31,9% nauczycieli.

W tabeli 1. przedstawiamy procentowe zestawienie odsetków poprawnych i błędnych odpowiedzi przykładowo w zadaniach 3. i 4.

Tabela 1. Zestawienie odsetków poprawnych i błędnych odpowiedzi podanych przez uczniów w zadaniu 3 i nauczycieli w zadaniu 4

| Badanie | Odsetek poprawnych rozwiązań | | Odsetek błędnych rozwiązań | Odsetek osób, które opuściły zadanie |
|-----------|------------------------------|-------------|----------------------------|--------------------------------------|
| | zawierających rysunek | bez rysunku | | |
| OBUT 2013 | 34,8% | 10,8% | 44,9% | 9,6% |
| BPN | 35,9% | 29,8% | 31,9% | 2,4% |

Źródło: Opracowanie własne na podstawie publikacji (Nowakowska i in. 2013: 21) oraz danych z badania BPN.

Z analizy uczniowskich lub nauczycielskich rozwiązań zadań wynika, że uczniowie i nauczyciele stosują podobne strategie i popełniają podobne błędy. Wielu nauczycieli przedstawiało poprawne rozwiązanie rysunkowe. Można więc przypuszczać, że w ten

sposób pracując ze swoimi uczniami, kładąc nacisk na uchwycenie sensu opisanej sytuacji i prowadzone przez uczniów rozumowania, a nie na formalny zapis rozwiązania. Spora grupa nauczycieli podała poprawne rozwiązanie bez użycia rysunku. Niektórzy z nich ograniczyli się nawet do podania jedynie wyniku końcowego. Prawdopodobnie «widzieli oni w myśli» opisaną sytuację, wyrazili ją gestem ręki lub wcześniej rozwiązywali zadania izomorficzne (w sensie adekwatnego modelu matematycznego) do prezentowanych w tym artykule i znali schemat postępowania w tego typu zadaniach. Bardzo niepokojące jest natomiast to, że ok. 1/3 badanych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej nie poradziła sobie z rozwiązaniem zadania 4. Z 31,9% osób, które rozwiązały je błędnie, aż 82,3% wykonało dzielenie liczb występujących w tekście i jako odpowiedź podało liczbę 10. To może w pewnym stopniu wyjaśniać duży odsetek błędnych uczniowskich rozwiązań w tego typu zadaniach, a zwłaszcza wykonywania dzielenia w zadaniu 2.

Analiza rozwiązań zadania złożonego, wymagającego wykonania kilku kroków

W badaniach SSM i BPN wystąpiło to samo zadanie złożone: *Filiżanka z talerzykiem kosztują razem 28 zł. Filiżanka jest droższa od talerzyka o 8 zł. Ile kosztuje filiżanka? Przedstaw swoje rozumowanie.*

Tego typu zadania sprzyjają rozwojowi myślenia matematycznego, dlatego istotne jest, aby pojawiały się już na pierwszym etapie edukacyjnym. Jednak wymagają od nauczyciela zastosowania przemyślanego zestawu środków dydaktycznych i odpowiedniej metodyki pracy nad nimi.

Powyższe zadanie rozwiązywało 1836 czwartoklasistów (Białek i in. 2013: 17) i 254 nauczycieli klas I–III. Można je rozwiązać na kilka sposobów, które przedstawiamy poniżej (Białek i in. 2013: 94):

Sposób 1. Wykonujemy kolejno działania: $28 - 8 = 20$ (podwojona cena talerzyka), $20 : 2 = 10$ (cena jednego talerzyka), $10 + 8 = 18$ (cena filiżanki).

Sposób 2. Wykonujemy kolejno działania: $28 + 8 = 36$ (podwojona cena filiżanki), $36 : 2 = 18$ (cena filiżanki).

Sposób 3. Wykonanie dzielenia: $28 : 2 = 14$ i dodanie do wyniku połowy różnicy (4 zł).

Sposób 4. Zastosowanie metody prób i poprawek.

Sposób 5. Ułożenie równania (np. $x + x - 8 = 28$, gdzie x – cena filiżanki) i rozwiązanie go.

Sposób 6. Ułożenie układu równań i rozwiązanie go.

Uczniowie musieli wypracować własną strategię rozwiązania tego zadania, natomiast nauczyciele wykazać się umiejętnością modelowania matematycznego. Nauczyciele, w przeciwieństwie do dzieci, zostali zapoznani z metodami rozwiązywania równań i układów równań liniowych oraz możliwością ich wykorzystania do rozwiązywania zadań z kontekstem pozamatematycznym. Częstość stosowania wymienionych sposobów rozwiązywania zadań przez uczniów i nauczycieli, którzy podali prawidłowe rozwiązanie, podano w tabeli 2.

Tabela 2. Częstość stosowania wymienionych sposobów rozwiązywania zadań przez uczniów i nauczycieli, którzy podali prawidłowe rozwiązanie (w nawiasach podano odsetek badanych, gdy podstawą obliczeń są wszyscy badani uczniowie lub nauczyciele)

| | SSM (uczniowie) | | BPN (nauczyciele) | |
|-----------|-----------------|---------|-------------------|---------|
| | | | | |
| Sposób 1. | 56,4% | (11,0%) | 61,6% | (44,9%) |
| Sposób 2. | 1,1% | (0,2%) | 0,0% | (0,0%) |
| Sposób 3. | 11,1% | (2,1%) | 3,8% | (2,8%) |
| Sposób 4. | 31,4% | (6,1%) | 2,7% | (2,0%) |
| Sposób 5. | 0,0% | (0,0%) | 22,7% | (16,5%) |
| Sposób 6. | 0,0% | (0,0%) | 8,6% | (6,3%) |

Źródło: Opracowanie własne na podstawie publikacji (Białek i in. 2013: 95) oraz danych z badania BPN.

Zarówno przez uczniów jak i nauczycieli, którzy z powodzeniem rozwiązyali zadanie, najchętniej wybieranym był sposób 1. Uczniowie relatywnie często wybierali też sposób 4. Natomiast nauczyciele, co jest zupełnie naturalne, wyposażeni w odpowiednie narzędzia matematyczne (równania lub układy równań) znacznie częściej korzystali z nich, niż z metody prób i poprawek.

Na uwagę zasługują też zaskakujące różnice w odsetkach obieralności sposobów 1 i 2. Pomimo, że w obu przypadkach podejście do rozwiązania jest podobne (w pierwszym od sumy cen odejmujemy różnicę, aby otrzymać podwojoną cenę tańszego przedmiotu, w drugim – dodajemy różnicę, aby otrzymać podwojoną cenę droższego przedmiotu), a ponadto rozwiązanie sposobem 1 wymaga wykonania trzech kroków, a sposobem 2 – tylko dwóch, ponad połowa uczniów i nauczycieli, którzy poprawnie rozwiązyali to zadanie wybrała sposób 1, a tylko nieliczni uczniowie sposób 2.

Szczegółowe informacje na temat kategorii rozwiązania zadania zamieszczono w tabeli 3.

Tabela 3. Kategorie rozwiązania zadania przez uczniów i nauczycieli

| | SSM (uczniowie) | BPN (nauczyciele) |
|--|-----------------|-------------------|
| Rozwiązanie poprawne | 19,5% | 72,8% |
| Zastosowanie poprawnej metody, jednak rozwiązanie zawiera usterki (m.in. błędy rachunkowe, błędy w zapisie lub niedokończenie rozwiązania) | 1,2% | 5,1% |
| Podanie jedynie poprawnego wyniku | 3,2% | 4,7% |
| Rozwiązanie błędne (zastosowanie błędnej metody) | 75,2% | 14,2% |
| Opuszczenie zadania | 0,9% | 3,1% |

Źródło: Opracowanie własne na podstawie publikacji (Białek i in. 2013: 95) oraz danych z badania BPN.

Poprawne rozwiązanie tego zadania podał co piąty uczeń oraz prawie trzech z czterech nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. Około 0,2% uczniów i 1,2% nauczycieli zastosowało poprawną metodę, lecz popełniło błędy rachunkowe. Podobnie niewielkie są odsetki osób (odpowiednio 1% i 0,4%), które przedstawiły rozwiązania wskazujące na poprawne

rozumowanie, jednak w zapisie popełniły błędy typu: $28 - 8 = 20 : 2 = 10 + 8 = 18$. Około 3,5% nauczycieli wybrało poprawną metodę, ale nie dokończyło rozwiązywania zadania.

Najczęstszym błędem popełnionym w obu badanych grupach było mechaniczne odejmowanie liczb występujących w tekście zadania: $28 - 8 = 20$. Popełniło go aż 34,9% uczniów i 8,1% nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej.

Nauczyciele zostali też poproszeni o zaplanowanie metodyki pracy nad tym zadaniem z uczniami klasy III. Około 16% badanych zaproponowało poszukiwanie rozwiązania z użyciem konkretnych przedmiotów do manipulacji, przy czym 41% z nich (co stanowi 6% wszystkich badanych) położyło jeszcze nacisk na samodzielną pracę ucznia. Jednak co trzeci nauczyciel w przedstawionym planie pracy nie uwzględnił ani manipulacji na konkretach, ani sporządzenia rysunku, ani też nie dążył do tego, aby uczeń w miarę samodzielnie rozwiązał to zadanie.

Łatwość przedstawionego powyżej zadania jest równa 22% w przypadku uczniów (Białek i in. 2013: 97) i 77% w przypadku nauczycieli (Czajkowska i in. 2015: 13). Jego niska rozwiązywalność w przypadku uczniów może być efektem pomijania tego typu zadań w nauczaniu, bądź niewłaściwie zaprojektowanej metodyki pracy nad nimi. Uczniowie wielokrotnie nie rozumieją proponowanych przez nauczyciela sposobów rozwiązywania zadań, ponieważ są one prowadzone na zbyt wysokim poziomie abstrakcji i ogólności. Trudności uczniów w rozumieniu pojawiają się zwłaszcza wtedy, gdy formalny zapis rozwiązania nie jest poprzedzony manipulacjami, czy sporządzeniem odpowiedniego rysunku. Brak właściwych doświadczeń wyniesionych ze szkoły w radzeniu sobie z tego typu problemami powoduje, że dzieci postawione przed koniecznością rozwiązania analogicznego zadania, stają się bezradne. Podejmują przypadkowe próby uchwycenia struktury problemu, starając się zapisać jakąś formułę matematyczną z użyciem liczb dostrzeżonych w tekście zadania.

Podsumowanie

W tradycyjnym podejściu do nauczania dominował pogląd, że im krócej uczeń dochodzi do opanowania końcowej umiejętności, tym nauczanie jest efektywniejsze. Współczesna dydaktyka kładzie nacisk na rozwój twórczego podchodzenia do problemów i tworzenia strategii ich rozwiązywania (Klus-Stańska, Nowicka 2005). Jednak pomimo deklaracji o zgodzie na samodzielną twórczość uczniowską, nauczyciele w praktyce tak kierują pracą swoich uczniów, aby możliwie najkrótszą drogą doprowadzić ich do celu (Dąbrowski 2013: 252–256). Możliwe, że preferują taki sposób pracy z dziećmi lub nie potrafią tego robić inaczej.

Analiza uczniowskich i nauczycielskich rozwiązań zadań pokazała, że stosowane przez nich strategie były podobne. Widoczne były wyraźne związki między rozumowaniami prowadzonymi przez uczniów i przez nauczycieli. Nie jest to dziwne, ani niepokojące, o ile są one poprawne. Jednak pewne typowe błędy popełniali zarówno uczniowie jak i nauczyciele, co skłania do refleksji. O ile uczniowie mają prawo wpadać w “pułapki”

i popełniane przez nich błędy są naturalnym elementem procesu uczenia się, to w przypadku nauczycieli taka sytuacja nie może mieć miejsca. Nauczyciele, którzy sami popełniają typowe błędy, mogą bezwiednie uczyć dzieci wadliwych rozwiązań. Badania pokazały, że niepoprawne strategie były na tyle wspólne dla uczniów i nauczycieli, że można mówić o swoistym dziedziczeniu pedagogicznym. Prawdopodobnie niektórzy nauczyciele uczyli tak, jak sami kiedyś byli uczeni.

Literatura

- Ball D.L., Thames M.H., Phelps G. (2008). *Content knowledge for teaching*. "Journal of Teacher Education", 59(5), 389–407.
- Baumert J., Kunter M., Blum W., Brunner M., Voss T., Jordan A., Klusmann U., Krauss S., Neubrand M. i Tsai, Y. (2010). *Teachers' mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom and student progress*. "American Educational Research Journal", 47(1), 133–180.
- Białek K. i in. (2013), *Raport z badania. Szkoła samodzielnego myślenia*. Warszawa, IBE.
- Bugajska – Jaszczołt B., M. Czajkowska, M. (2011), *Kompetencje matematyczne przyszłych nauczycieli klas początkowych (w świetle wyników badań)*. W: J. Szempruch, E. Zyzik, M. Parlak (red.), *Nauczyciel i uczeń w przestrzeni edukacyjnej*. Kraków, Wydawnictwo LIBRON.
- Czajkowska M., Jasińska A., Sitek M. (2010), *Kształcenie nauczycieli w Polsce. Wyniki międzynarodowego badania TEDS-M 2008*. Warszawa, Instytut Filozofii i Socjologii PAN. http://www.ifispan.waw.pl/pliki/raport_z_badiana_teds-m.pdf, 30.09.2011.
- Czajkowska M. (2012), *Umiejętności matematyczne przyszłych polskich nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w świetle wyników badania TEDS*. „Problemy wczesnej edukacji”. Nr 1 (16).
- Czajkowska M. (2013), *Pomiar kompetencji nauczycieli matematyki*. „Edukacja” nr 1/2013.
- Czajkowska M., Grochowalska M., Orzechowska M. (2015), *Potrzeby nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i nauczycieli matematyki w zakresie rozwoju zawodowego*. Warszawa, IBE.
- Davis B. (2011), *Mathematics teachers' subtle, complex disciplinary knowledge*. Education forum. www.sciencemag.org, 28.12.2011.
- Dąbrowski M. (2007), *Pozwólmym dzieciom myśleć. O umiejętnościach matematycznych polskich trzecioklasistów*. Warszawa, CKE.
- Dąbrowski M. (red.) (2009), *Badanie umiejętności podstawowych uczniów trzecich klas szkoły podstawowej. Trzecioklasista i jego nauczyciel. Raport z badań ilościowych 2008*. Warszawa, CKE.
- Dąbrowski M. (red.) (2011), *Badanie umiejętności podstawowych uczniów trzecich klas szkoły podstawowej. Trzecioklasiści 2010. Raport z badań ilościowych*. Warszawa, CKE.
- Dąbrowski M. (2013), *(Za) trudne, bo trzeba myśleć? O efektach nauczania matematyki na I etapie kształcenia*. Warszawa, IBE.
- Gruszczuk-Kolczyńska E. (1997), *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki. Przyczyny, diagnoza, zajęcia korekcyjno-wyrównawcze*, Warszawa, WSiP.
- Gruszczuk-Kolczyńska E. (red.) (2012), *O dzieciach uzdolnionych matematycznie. Książka dla rodziców i nauczycieli*. Warszawa, Nowa Era.
- Hill, H.C., Schilling, S.G., Ball, D.L. (2004), *Developing measures of teachers' mathematics knowledge for teaching*. "The Elementary School Journal", 105(1).
- Klus-Stańska D., Kalinowska A. (2004), *Rozwijanie myślenia matematycznego młodszych uczniów*. Warszawa, Wyd. Akadem. Żak.

- Krauss S., Brunner M., Kunter M., Baumert J., Blum W., Neubrand M. i Jordan A. (2008), *Pedagogical content knowledge and content knowledge of secondary mathematics teachers*. "Journal of Educational Psychology", 100(3).
- Klus-Stańska D., Nowicka M. (2005), *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Warszawa, WSiP.
- Mrożek E. (2015), *Badanie uczniów i studentów pedagogiki*. „Matematyka w Szkole” Nr 5 (77)/2015.
- Murawska B., Żytka M. (red.) (2012), *Badanie umiejętności podstawowych uczniów trzech klas szkoły podstawowej. Uczeń, dom, szkoła. Raport z badań*. Warszawa, IBE.
- Nowakowska A., Sosulska D., Sułowska A., Zambrowska M. (2013). *Umiejętności matematyczne trzecioklasistów*. W: A. Pregler (red.). *Ogólnopolskie Badanie Umiejętności Trzecioklasistów. Raport z badania OBUT 2013*. Warszawa, IBE.
- Pregler A., Wiatrak E. (red.) (2011), *Ogólnopolskie Badanie Umiejętności Trzecioklasistów. Raport z badania OBUT 2011*. Warszawa, CKE.
- Pregler A., Wiatrak E. (red.) (2012), *Ogólnopolskie Badanie Umiejętności Trzecioklasistów. Raport z badania OBUT 2012*. Warszawa, CKE.
- Semadeni Z., Gruszczyk-Kolczyńska E., Treliński G., Bugajska-Jaszczołt B., Czajkowska M. (2015). *Matematyczna edukacja wczesnoszkolna. Teoria i praktyka*. Kielce, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP.

Marta Radwańska

Uniwersytet Warszawski
mradwanska@uw.edu.pl

Olga Wysłowska

Uniwersytet Warszawski
olga.wyslowska@gmail.com

Muzyka w żłobku – refleksja nad praktyką

Summary

Music in nursery – reflection on practice

The Act of 4 February 2011 on care for children under the age of 3, states that nurseries are to provide children with care, upbringing and education. Still no curriculum has been established for this sector of educare, no regulations specify what types of experiences should be provided to the youngest children. This paper presents the results of the diagnostic research on the role of music, one of the potential educational areas in the nursery curriculum, in the day-to-day practice of the Public Crèche Network in Łódź settings. By employing the mix of methods: field notes, observations and questionnaires researchers tried to answer the following questions: How, in practice the music activities look like?, How often and what kind of music activities are organized?, Are there any activities conducted by external specialists? The article is the starting point for the discussion on the role of music education in the provision for children under the age of 3 in Poland, and training programs for caregivers.

Słowa kluczowe: edukacja muzyczna, żłobek, metody pracy z dziećmi do lat 3, wychowawca małego dziecka

Keywords: music education, nursery, methods of work with children under the age of 3, caregiver

Wstęp

W psychologii i pedagogice wiele uwagi poświęca się uwarunkowaniom, które sprzyjają rozwojowi umysłowemu, społecznemu i zdrowotnemu dziecka. Wśród wielu czynników wskazywanych przez ekspertów obu dziedzin są między innymi: ruch czy bodźce sensoryczno-motoryczno-zmysłowe, do których należą odgrywające szczególną rolę bodźce akustyczne. Dla uzasadnienia tych ostatnich jako szczególnie ważne dla rozwoju dziecka warto przytoczyć refleksje wynikające z badań prowadzonych przez A.A. Głuska, dotyczących rozwoju zmysłu słuchu i muzycznej wrażliwości od okresu prenatalnego do wieku przedszkolnego, zaprezentowanych w publikacji pod redakcją E. Czerniawskiej

„Muzyka i my. O różnych przejawach wpływu muzyki na człowieka”. Autorka zwraca uwagę, że w okresie poniemowlęcym (od około 15. miesiąca do 3. roku życia) dostrzega się spontaniczną i niekontrolowaną aktywność muzyczną dziecka. Okres ten jest najbardziej korzystny dla doskonalenia podstawowych kategorii percepcyjnych. Już na tym etapie pojawia się u dziecka zdolność do aktywnego reagowania na różne dźwięki oraz muzykę. Emocjonalne reakcje dziecka wyrażają się w jego koncentracji na docierających do niego wielorakich zjawiskach dźwiękowych, szczególnie wówczas, gdy muzyka jest przekazywana bezpośrednio przez osoby z jego najbliższego otoczenia. Autorka podkreśla, że u dziecka w tym okresie dostrzega się zdolność zapamiętywania wybranych fraz muzycznych i rozpoznawania zmian zachodzących w linii melodycznej. Już w początkowym okresie rozwoju dziecka (2.-3. miesiąc życia) dostrzega się próby spontanicznego eksperymentowania własnym głosem i dostrajania go do słyszanego dźwięku. Odczyta to można jako wyraźny sygnał skłaniający do refleksji nad intencjonalnym sterowaniem tym procesem poprzez dostarczanie dziecku określonych, zróżnicowanych bodźców muzycznych, zarówno wokalnych, jak i instrumentalnych.

Dziecko w tym okresie nie tylko przysłuchuje się muzyce, ale począwszy od szóstego miesiąca życia próbuje również reagować na nią ruchem (Manturzevska, Kamińska 1990). Niezmiernie trafnie i ciekawie wypowiadają się na ten temat również autorzy innych badań z tego zakresu, którzy stwierdzają, że już w pierwszym roku życia dziecko gestykuluje i próbuje wyrażać ruchem określony rodzaj muzyki (Sloboda 2002). Psychologowie muzyki stwierdzają, że w tym okresie rozwija się u dziecka jego muzyczna świadomość, czyli zdolność dostrzegania różnic muzycznych w sekwencjach dźwiękowych. Tym tokiem zainteresowań podążają też inni autorzy, jak na przykład R. Shuter-Dyson i C. Gabriel, którzy w publikacji zatytułowanej „Psychologia uzdolnienia muzycznego” zwracają uwagę, że już sześciomiesięczne dzieci zazwyczaj przerywają wykonywaną czynność i kierują swoją uwagę na źródło dźwięku, a mimiką wyrażają zainteresowanie i zdziwienie oraz afirmację odbieranych bodźców dźwiękowych (Shuter-Dyson, Gabriel 1986). Również E.E. Gordon podkreśla, że najważniejszym okresem przyswajania wiedzy jest czas od urodzenia do ukończenia trzeciego roku życia. Jego zdaniem dziecko uczy się muzyki w zbliżony sposób jak języka. Zanim jeszcze zacznie rozumieć język, przyswaja to, co słyszy i stopniowo naśladuje dźwięki mowy. Im więcej dostarcza mu się różnych językowych doświadczeń, tym lepiej. Podobnie jak wszystkie dzieci uczą się mówić, tak też wszystkie powinny uczyć się posługiwać głosem, naśladując śpiew dorosłych i inne dźwięki (Gordon 1997).

Warto przytoczyć również refleksje wynikające z badań prowadzonych nad efektami metody Z. Kodalya w pracy z dziećmi, również najmłodszymi. Badania prowadzone przez K. Kokas wykazały, że kształcenie słuchu muzycznego wywiera pozytywny wpływ na wyniki osiągnięte w zakresie gramatyki, ortografii, matematyki i wychowania fizycznego. Potwierdzają również korzystny wpływ wychowania muzycznego na rozwój umysłowy dziecka oraz niektórych cech jego osobowości. U dzieci ze szkół kodalyowskich zaobser-

wowano mniejsze trudności w nauce czytania, lepszą wymowę, pamięć i rozwinięte na wyższym poziomie sprawności manualne (Górniok-Naglik 2000).

Warto również zwrócić uwagę na badania Katalin Forrái, wybitnego pedagoga kodydalyowskiego, który przeprowadził eksperyment pedagogiczny, poszukując odpowiedzi na pytanie, czy intensywny kontakt z muzyką dzieci między szóstym a czterdziestym miesiącem życia wywiera wpływ na ich osobowość, nastrój i aktywność, a także na socjalizację. Z przeprowadzonych badań wynika, że dzieci z grupy eksperymentalnej, którym śpiewano codziennie przed ukończeniem pierwszego roku życia, aktywniej reagowały na muzykę: wydawały więcej dźwięków, częściej gaworzyły, z większą przyjemnością poruszały się słysząc muzykę. Badania wykazały u nich również więcej pozytywnych reakcji w kontaktach społecznych niż u dzieci z grupy kontrolnej (Bonna 2005).

Z wyżej wspomnianych konkluzji badaczy wyłania się przesłanka organizacji zajęć muzycznych w żłobku, które wspierałyby rozwój dziecka poprzez odpowiednio dobrane formy działań umuzykalniających, powiązanych ze spontaniczną gestykulacją ruchową. Zachodzi również potrzeba opracowania metod badawczych, umożliwiających głębsze poznanie tego procesu. Do tej pory bowiem na szerszą skalę proces umuzykalniania dzieci był głównie obserwowany i analizowany w przedszkolach, w znacznie mniejszym zaś stopniu w żłobkach.

W Polsce badania nad rozwojem zdolności muzycznych dzieci prowadziło wielu autorów. W okresie powojennym wyodrębniły się trzy nurty badań nad muzycznym rozwojem dziecka. Pierwszy z nich dotyczył teorii wychowania artystycznego. Tym nurtem zajmowali się tacy wybitni badacze, jak: B. Suchodolski, S. Szuman, S. Ossowski, M. Gołaszewska, I. Wojnar. W nurcie drugim zajęto się badaniem nowatorskich ówczesnie, a w praktyce pedagogicznej stosowanych do dziś, systemów edukacji muzycznej E. Jaques-Dalcroze'a, C. Orffa oraz Z. Kodaly'a. W nurcie trzecim, zapoczątkowanym przez M. Manturzewską, a kontynuowanych później A. Jordan-Szymańską, E. Kuchtową i innych, skupiono się na badaniach empirycznych związanych z rozwojem muzycznym dzieci i młodzieży. Z czasem badaniom poddawano wiele aspektów muzycznego rozwoju dzieci w różnym wieku, zarówno w przedszkolu, jak i w szkole. Ich szczegółowy przegląd przedstawiła w swojej publikacji M. Suświłło (2001), zwracając uwagę na dostrzeganie w prowadzonych badaniach coraz większych obszarów edukacyjnych, w których muzyka może spełniać ważną funkcję. Podobne wnioski przedstawiła w swojej pracy W.A. Sacher (2004). Potrzebę zainteresowania percepcją dźwięku przez niemowlęta sygnalizowała również L. Wołoszyn, zwracając uwagę na konieczność stymulacji ogólnego rozwoju dziecka w żłobkach poprzez dostarczanie mu bodźców akustycznych, takich jak mowa, śpiew, muzyka, które to bodźce usprawniają rozwój mowy dziecka i drzemiacą w nim potrzebę kontaktu z dźwiękiem i muzyką. Również E. Zwolińska w swoich badaniach nad zastosowaniem metody E.E. Gordona w pracy z najmłodszymi wykazała, że proces audiacji muzyki wpływa na przyspieszenie rozwoju myślenia u dzieci (Zwolińska 1993).

Warto również zwrócić uwagę na interesujące wnioski z badań podjętych przez K. Danecką-Szopową (1997), w których autorka podkreśla specyfikę myślenia muzycznego

w trakcie obcowania z dźwiękiem. Jej zdaniem proces ten przebiega w ściśle określony sposób: od spostrzeżenia zjawiska akustycznego i jego zaklasyfikowania (co się słyszy) poprzez pojęcie słyszalnej rzeczywistości (rozumienie tego, co się słyszy) i operacje analityczno-syntetyzujące do ujmowania w całości doświadczenia muzycznego. Prezentowane tu wyniki badań szerzej opisuje w swojej publikacji W.A. Sacher. Autorka zwraca uwagę na trudności związane z prowadzeniem badań dotyczących relacji dziecko – muzyka. Wynikają one z faktu, że w prowadzonych badaniach pedagogicznych nie ma możliwości bezpośredniego dotarcia do procesów, które podczas muzykowania i słuchania muzyki odbywają się w umyśle dziecka. Procesy te zachodzą w naturalnych warunkach w toku edukacji, co w znacznym stopniu utrudnia kontrolowanie wielu zmiennych zakłócających, które wpływają na uzyskane wyniki badań (Rubacha 2008, Sacher 2009, 2011, 2012).

Na trudności w poznawaniu zarówno muzyki, jak i jej odbiorców, zwraca uwagę wielu współczesnych badaczy. Jest to związane z nieograniczonymi możliwościami i bogactwem muzyki, jak również z różnorodnością percepcyjną słuchaczy. Pojawia się więc dotychczas nierozwiązany problem badań nad relacją człowiek – muzyka. O tej relacji możemy jednak wnioskować na podstawie możliwych do zaobserwowania zachowań badanych. Kategorie tych obserwacji określone są przez teorię rozwoju ogólnego i muzycznego dziecka, charakterystycznych dla danej grupy wiekowej (Sacher 2011).

Doceniając wagę tych zagadnień autorki chciałyby w niniejszej publikacji zaprezentować projekt badawczy dotyczący przedstawionej problematyki. Impulsem do bliższego przyjrzenia się tematyce umuzykalniania w żłobkach była praca badawcza realizowana w ramach projektu *Curriculum and Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care*, akronim CARE (grant agreement no: 613318). Badacze Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego, w tym autorki współrealizują ten trzyletni projekt od stycznia 2014 roku. Ta międzynarodowa inicjatywa ma na celu poszerzenie wiedzy o funkcjonowaniu instytucjonalnych form edukacji, opieki i wychowania dzieci od urodzenia do momentu rozpoczęcia nauki w szkole podstawowej. Badania realizowane są w 11 krajach Unii Europejskiej. Więcej informacji na temat projektu można znaleźć na stronie www.ecec-care.org. Wśród licznych prac badawczych realizowanych w Polsce w ramach projektu CARE były również obserwacje pracy wychowawców w wybranych żłobkach. Badania te były prowadzone w okresie od maja do lipca 2015 roku i miały na celu wyłonienie tak zwanych „dobrych praktyk” realizowanych w polskich placówkach.

W badaniu wzięli udział wychowawcy i dzieci z 26 spośród 30 publicznych żłobków wchodzących w skład Miejskiego Zespołu Żłobków w Łodzi. Zgodnie z przyjętą przez konsorcjum badawcze CARE metodologią w każdej z placówek badacz przebywał przez dwa przedpołudnia i rejestrował (video) określone działania dzieci i wychowawców. Organizacja pracy była podyktowana wymogami określonymi przez autorów narzędzia *CLASS Toddler* (skala obserwacji jakości procesualnej), które wykorzystano do oceny jakości interakcji dzieci i wychowawców. W ramach przyjętego wariantu badania (na podstawie instrukcji z *CLASS Toddler Manual*) w każdym ze żłobków zarejestrowano cztery

sytuacje: zabawę swobodną dzieci (*free play*), posiłek (*routine*), zajęcia zorganizowane o charakterze edukacyjnym (*academic*) oraz działania twórcze (*creative*). Każde z nagrań trwało minimum 10 minut.

Po przeanalizowaniu zebranego materiału filmowego uwagę badaczy zwróciły działania dzieci i wychowawców o charakterze umuzykalniającym. Działania te miały bardzo różny charakter, czego planując badanie nie spodziewano się zaobserwować w pracy wychowawców z najmłodszymi dziećmi (badaniem objęte zostały dzieci od 18 do 42 miesięcy), ponieważ dokumenty regulujące prace żłobków (*Ustawa o opiece...*) nie zobowiązują wychowawców do organizacji tego typu zajęć. Praktyka wskazuje jednak, że są ważnym elementem pracy pedagogicznej w żłobku. Było to przyczyną, dla której autorki tekstu zdecydowały się podjąć wyzwanie pogłębionej analizy prowadzonych w poszczególnych placówkach zajęć umuzykalniających. Pytania, jakie postawiły badaczki to:

- Jak w praktyce wyglądają zajęcia umuzykalniające w żłobkach?
- Jak często i jakiego typu zajęcia umuzykalniające organizowane są przez wychowawców w placówkach?
- Czy i jakiego typu zajęcia umuzykalniające prowadzone są przez specjalistów spoza placówek?

Ze zgromadzonego materiału filmowego wyselekcjonowano 34 nagrania, trwające od 1 do 20 minut każde, w których dzieciom i wychowawcom podczas zajęć towarzyszyły takie formy muzycznej aktywności, jak: słuchanie muzyki, ruch przy muzyce, zabawy ze śpiewem, gra na prostych instrumentach. Działania te zostały podzielone na kategorie opisane w dalszej części artykułu. Analiza nagrań video wzbogacona została następnie o odpowiedzi wychowawców na pytania postawione w kwestionariuszu ankiety (narzędzie autorskie). Poproszono jednego wychowawcę z każdej placówki Miejskiego Zespołu Żłobków w Łodzi o wypełnienie ankiety dotyczącej miejsca muzyki i działań umuzykalniających w grupie żłobkowej, w której pracują. Pytania, do których ustosunkowali się wychowawcy odnosiły się do wyłonionych w toku analizy filmów kategorii. 30 wychowawców udzieliło informacji na temat codziennych praktyk 120 opiekunów (osoby wypełniające kwestionariusz i opiekunowie, z którymi współpracują na co dzień w grupie) w ich pracy z 935 dziećmi.

Poza materiałem filmowym oraz wynikami badania ankietowego źródłem informacji do napisania niniejszego tekstu były notatki sporządzone przez badaczy w placówkach, w których były realizowane nagrania video. Z notatek zostały wyselekcjonowane informacje dotyczące pomocy dydaktycznych wykorzystywanych podczas zajęć o charakterze umuzykalniającym, a także opisy działań w tym obszarze.

Analiza nagrań filmowych o charakterze umuzykalniającym, stanowiących element omawianego tu projektu, umożliwiła ich usystematyzowanie w ramach następujących autorskich kategorii:

- I. Zajęcia zorganizowane prowadzone przez specjalistów z zewnątrz;
- II. Dźwięki i instrumenty;
- III. Ćwiczenia i zagadki słuchowe;

- IV. Muzyka z płyt;
- V. Aktywność ruchowa przy muzyce;
- VI. Śpiewanie piosenek;
- VII. Przedstawienia i inscenizacje.

W toku dalszych rozważań, omawiając wymienione powyżej kategorie, autorki postarają się przybliżyć ich specyfikę i najważniejsze walory, uwzględniając odbiór zajęć przez dzieci w żłobkach, wybrany materiał filmowy, komentarze autorek do prowadzonych zajęć oraz analizę wyników ankiety.

I. Zajęcia zorganizowane prowadzone przez specjalistów spoza żłobka

Zajęcia ,dodatkowe są bardzo dobrze oceniane przez wychowawców. Trwają zwykle około pół godziny. Uczestnictwo w zajęciach jest dobrowolne. W kwestionariuszu ankiety wychowawcy wymienili takie formy zajęć, jak: rytmika, teatr, filharmonia, audycje muzyczne, zajęcia muzyczne według koncepcji wychowania muzycznego Carla Orffa oraz gimnastyka korekcyjna.

Rytmika. W zgromadzonym materiale filmowym na szczególną uwagę zasługują zajęcia z rytmiki. W ramach tych zajęć dzieci wykonują różne polecenia prowadzącego, mają możliwość ćwiczenia prostych elementów ruchu przy muzyce, takich jak marsz, bieg, podskoki w miejscu, obroty, chodzenie na palcach i na piętach, podskoki obunóż. Ćwiczenia wykonują sprawnie, na miarę swoich możliwości, ale z widoczną satysfakcją. Nie ma czasu na marudzenie! Ta swoista „musztra” w atmosferze zabawy sprawia im radość. Ponadto dzieci podczas zajęć reagują ruchem na tempo (szybko – wolno), dynamikę (cicho – głośno), na rejestry w muzyce, naśladują sposób poruszania się postaci i zwierząt, na przykład: wolno i ciężko (słoń), szybko i na palcach (wróbelki), a także ilustrują ruchem treść piosenek. Dzieci uczestniczące w zajęciach są podzielone na grupy. W toku większości obserwowanych zajęć nauczyciele „na żywo” grają na różnych instrumentach (piano, skrzypce, keyboard, gitara). Często wykorzystywanymi rekwizytami są chusta animacyjna, chusteczki, czasem wstążki. W zajęciach obok instruktora aktywnie uczestniczą również wychowawcy. Wśród dzieci zwykle jest grupka, która jedynie obserwuje prowadzone zajęcia.

Teatr. Zajęcia teatralne są bardzo lubiane i dobrze odbierane zarówno przez dzieci, jak i opiekunów. Do stałych elementów zajęć należą: śpiewanie piosenek, mówienie wierszyków, naśladowanie różnych odgłosów i dźwięków. Zwykle są to przedstawienia realizowane raz w miesiącu przez jednego aktora, który z wykorzystaniem lalek i innych rekwizytów prezentuje dzieciom popularne baśnie i bajki.

Filharmonia. W trakcie każdego spotkania, w którym dzieci aktywnie uczestniczą, grupa profesjonalnych muzyków prezentuje inny program. Muzycy pokazują instrumenty, opowiadają o nich, prezentują sposób gry i możliwości brzmieniowe każdego z nich. Cennym doświadczeniem dla dzieci jest żywy kontakt z instrumentem. Oprócz przedstawienia poszczególnych instrumentów artyści pozwalają dzieciom je dotknąć, obejrzeć,

a nawet w miarę możliwości dzieci na nich zagrać. Dlatego właśnie dzieci chętnie uczestniczą w tych działaniach. Warto również wspomnieć, że w spotkaniu z udziałem profesjonalnych muzyków uczestniczą wszyscy dzieci ze żłobka. To jedna z nielicznych okazji, kiedy cała „społeczność” żłobkowa wspólnie uczestniczy w zajęciach.

Zajęcia oparte na koncepcji C. Orffa. Zajęcia prowadzi wykwalifikowany instruktor, który wprowadza dziecko w świat muzyki, wykorzystując takie formy muzycznej aktywności, jak: mowa, śpiew, ruch, taniec, gra na instrumentach (Instrumentarium Orffa). Prowadzący wspiera w sposób całościowy rozwój dziecka. Zajęcia realizowane są w dwóch placówkach w podziale na grupy.

Gimnastyka korekcyjna. Muzyka stanowi tu tło do różnego rodzaju ćwiczeń. Dzieci uczestniczą w zajęciach raz w tygodniu przez około pół godziny, z podziałem na grupy. Głównym celem zajęć jest zapobieganie wadom postawy oraz ich korekcja, a także tak niezbędne w tym okresie stymulowanie rozwoju psychofizycznego dziecka.

Wydaje się, że oferta dodatkowych zajęć umuzykalniających jest bogata i różnorodna. Należy jednak wziąć pod uwagę, że wyżej wymienione działania odbywają się w poszczególnych placówkach wybiórczo. Na zadane w kwestionariuszu ankiety pytanie: Jak często dzieci mają dodatkowe zajęcia muzyczne prowadzone przez specjalistów spoza żłobka? dziewięciu opiekunów odpowiedziało, że rzadziej niż raz w tygodniu, dwóch że raz w tygodniu. W jednej placówce nie odbywają się one nigdy. Należy nadmienić, że zajęcia takie, aby mogły przynieść dobre, wymierne rezultaty, powinny być prowadzone przynajmniej raz w tygodniu. Ważna jest bowiem systematyczność podejmowanych przez dzieci aktywności muzycznych połączonych z ruchem, tańcem, piosenką, a także ich powtarzanie i utrwalanie. Tak prowadzone zajęcia, obok rozwijania muzykalności, wpływają również korzystnie na rozwój koncentracji uwagi, pamięci, umiejętności logicznego myślenia i rozwoju mowy, umożliwiając tym samym wszechstronny rozwój dziecka.

II. Dźwięki i instrumenty

Instrumenty „zabawki” są dostępne w niektórych żłobkach jako część stałego wyposażenia sali. Wśród nich są również proste instrumenty wykonane samodzielnie przez dzieci. Czasami wychowawcy zapraszają dzieci do wspólnego „muzykowania”. Taka forma zajęć odbywa się jednak sporadycznie w kilku placówkach. W żłobkach brakuje wychowawców, którzy grają na instrumentach, dlatego korzystanie z nich podczas zajęć jest rzadkością. Również wykorzystanie nawet prostych instrumentów perkusyjnych w pracy z dziećmi jest bardzo ograniczone.

Warto zauważyć, że częsty kontakt z muzyką umożliwia rozwój analizatora słuchowego zarówno w zakresie słuchu akustycznego, jak i muzycznego. W pracy z dziećmi można wykorzystać instrumenty konwencjonalne, jak również inne – niekonwencjonalne. Bardzo ważnym elementem zajęć powinno być zapoznanie i eksperymentowanie z dźwiękiem (Jak można zagrać? Jak można wydobyć dźwięk?), a także takie ćwiczenia, jak słuchanie i porównywanie brzmienia instrumentów, proste zagadki słuchowe (Skąd

dochodzi dźwięk? Czy gra jeden instrument czy więcej?), „rozmowy” instrumentów (ja gram – dzieci odpowiadają), ćwiczenia z podziałem na grupy (Jak brzmią instrumenty metalowe i drewniane lub inne?) czy wreszcie granie prostych rytmów. Proste instrumenty perkusyjne można również wykorzystać do zabaw ruchowych z dziećmi. Szerzej te formy aktywności ruchowej prezentowane są w metodzie R. Labana, C. Orffa i innych.

W zebranych materiale filmowym przedstawiony jest przykład zajęć z wykorzystaniem instrumentów. Dzieci oglądają kolejno różne instrumenty i podają ich nazwę (tamburyn, grzechotka, trójkąt, bębenek). Następnie opiekun prezentuje sposób gry na każdym z nich i przekazuje instrumenty dzieciom, które potem chodzą z nimi swobodnie po sali i w dowolny sposób na nich grają. Obserwując reakcję dzieci na prezentację poszczególnych instrumentów, odnosi się wrażenie, że są one bardzo zainteresowane taką formą zajęć. Znają nazwy prezentowanych instrumentów i chętnie na nich grają.

Wyniki ankiety pokazują, że dzieci w różnym stopniu mają kontakt z instrumentami muzycznymi. Piętnastu opiekunów zadeklarowało, że w ich żłobkach dzieci mają kontakt z instrumentem raz w tygodniu, rzadziej niż raz w tygodniu ma to miejsce w siedmiu placówkach. Kilka razy w tygodniu, w trzech. Tylko w jednej placówce dzieci nigdy nie wykorzystują instrumentów.

Gra na instrumentach i możliwość odkrywania dźwięku sprawia dzieciom wiele radości i satysfakcji. Kształtuje wrażliwość dziecka na barwę, rozwija poczucie rytmu, pobudza wyobraźnię i inwencję twórczą. Wpływa również korzystnie na koncentrację uwagi i rozwija sprawność manualną dziecka. Dlatego wskazane jest, aby umożliwiać dzieciom częsty, bezpośredni kontakt z instrumentami, jak również wykorzystywać je w trakcie zajęć do ćwiczeń słuchowych, ruchowych, rytmicznych.

III. Rozpoznawanie przez dzieci dźwięków i odgłosów z nagrań (zagadki słuchowe)

Tego typu zajęcia badacze mieli możliwość obserwować dwukrotnie. Dzieci były nimi bardzo zainteresowane. Wychowawca prezentował z nagrań różne dźwięki i odgłosy, dzieci odgadywały ich pochodzenie, nazywając je lub wskazując odpowiedni obrazek. Następnie starały się naśladować usłyszany dźwięk. Wykazywały przy tym duże zaangażowanie. Wśród prezentowanych dźwięków zdarzały się również dość trudne zagadki. Warto zauważyć, że także te dzieci, które jeszcze nie mówią, miały szansę uczestniczyć w zabawie. Najmłodszy odgadywali dźwięki wydawane przez różne ptaki i z dużą trafnością, wskazywali je na obrazkach.

Ćwiczenia i zagadki słuchowe mają na celu między innymi rozwijanie u dzieci słuchu muzycznego i akustycznego. Zadaniem opiekuna jest pokierowanie uwagą dzieci w taki sposób, aby zaczęły one świadomie rejestrować dźwięki dochodzące z otoczenia. Można w tym celu wykorzystać proste przedmioty codziennego użytku, jak również proste instrumenty perkusyjne. Ćwiczenia słuchowe wymagają od dzieci koncentracji uwagi, powinny więc trwać nie dłużej niż 2–3 minuty. Mogą być wprowadzane w różnych momentach dnia, poprzedzać zabawę czy piosenkę. Do przeprowadzenia ćwiczeń czy zagadek

sluchowych niezbędne jest zachowanie ciszy. Ich systematyczne wykonywanie z czasem przyniesie pożądane rezultaty w zakresie kształcenia i rozwoju słuchu dzieci.

Wyniki analizy kwestionariusza ankiety wskazują, że dzieci często mają możliwość uczestniczenia w różnorodnych ćwiczeniach i zagadkach słuchowych. Poznają i określają odgłosy wydawane przez przedmioty codziennego użytku i rozróżniają dźwięki instrumentów perkusyjnych. Aż w siedemnastu żłobkach tego typu ćwiczenia odbywają się raz w tygodniu, w siedmiu kilka razy w tygodniu, w pięciu natomiast rzadziej niż raz w tygodniu.

Można zauważyć, że ćwiczenia oparte na różnorodnym materiale dźwiękowym, takim jak dźwięki dochochodzące z otoczenia czy odgłosy przyrody, pozwalają dziecku odkrywać ich bogactwo i różnorodność. Przyczyniają się z czasem do ukształtowania wrażliwego odbiorcy, który ma szansę nie tylko postrzegać świat i słyszeć dochodzące do niego dźwięki, odgłosy czy szmery, ale również twórczo je przekształcać (Danel-Bohrzyk 2000, Górniok-Naglik 2000). Podejmując najrozmaitsze eksperymenty dźwiękowe, dziecko czerpie radość z obcowania z muzyką i jednocześnie staje się jej twórcą.

Muzyka odgrywa również istotną rolę w rozwoju wyobraźni i fantazji małego odbiorcy. Dźwięki muzyczne, wywołując różne reakcje emocjonalne, samorzutnie przenikają do jego świadomości i wyobraźni, pobudzając do działania. Stawianie dziecku różnych zadań w powiązaniu z muzyką, kierowanie jego uwagi na dochodzące z otoczenia odgłosy, szmery i dźwięki pomaga w rozwijaniu wyobraźni i wzbogaca świat doznań dziecka. Dźwięki docierające do nas z zewnątrz są odpowiednio interpretowane, wzbogacają nasze doświadczenie i nadają im znaczenie. Suma tych doświadczeń ma wpływ na sposób obcowania z muzyką. Każdy człowiek posiada własny, indywidualny zasób doświadczeń, dlatego inaczej może odbierać, rozumieć i interpretować ten sam utwór muzyczny, stając się jego wrażliwym odbiorcą (Górniok-Naglik 2000, Bonna 2005).

IV. Muzyka z płyt

Najczęściej wykorzystywanym źródłem muzyki w żłobkach jest muzyka emitowana z płyt CD. W każdej sali dostępny jest odtwarzacz CD. Utwory wybierane przez wychowawców są bardzo zróżnicowane: od muzyki pop do muzyki klasycznej. Najczęściej wykorzystywana jest muzyka relaksacyjna. Zdarza się, że w niektórych żłobkach muzyka towarzyszy dzieciom i opiekunom przez cały czas ich pobytu w placówce. Skłania to do refleksji, czy jest to założenie słuszne, czy być może zbyt obciąża wrażliwość słuchową dziecka i osłabia jego zdolność do percepcji dźwięku.

W zebranych materiale filmowym zarejestrowano między innymi zajęcia, podczas których dzieci leżą na materacach i słuchają kołysanek z nagrań. Łapią bańki mydlane puszczane przez wychowawcę. Ewidentnie jest to dla nich zabawa aktywizująca do działania (dzieci śmieją się, wstają, „wyciągają się”, żeby złapać bańkę), do rozmów. Trudno dostrzec w tym wypadku uzasadnienie wykorzystania kołysanki – utworu o wyciszającym charakterze, który został zarejestrowany w jednym ze żłobków. Nagrania tego typu spełniają swoją rolę, jeśli dzieci będą mogły w spokoju poleżeć, posłuchać

niezbyt głośnej, uspokajającej muzyki i ewentualnie poobserwować kolorowe bańki – ułotne jak kolorowe sny...

W pracy z najmłodszymi dziećmi należy zwrócić szczególną uwagę na właściwy dobór muzyki do podejmowanej aktywności. Ułatwia to dzieciom „wejście” w rolę, aktywne uczestnictwo w działaniu. Wybór odpowiedniego utworu do podejmowanych przez dzieci działań, zwłaszcza dla wychowawców często nieposiadających niezbędnej wiedzy w tym zakresie, nie jest zadaniem łatwym. Rodzi się więc postulat, aby uwzględnić treści z tego obszaru w programach kształcenia przyszłych wychowawców, a także stworzyć programy doskonalenia zawodowego dla opiekunów, którzy są aktywni zawodowo.

Istotne jest, żeby słuchana przez dzieci muzyka mieściła się w określonych, dostosowanych do ich percepcji słuchowej proporcjach czasowych. Należy zadbać o to, aby miała ona charakter pogodny, relaksujący i inspirujący. Dzieciom potrzebne jest zarówno towarzyszenie muzyki podczas określonych działań (malowanie, zabawa swobodna), jak też cisza i odpoczynek od słuchania muzyki. Nadmiar dźwięków dochodzących z otoczenia, w tym również muzyki mechanicznej, może powodować zmęczenie, znużenie, a nawet rozdrażnienie. Zachowanie właściwych proporcji w tym zakresie wpływa również na system nerwowy i na zdolność właściwego, aktywnego i twórczego przyswajania muzyki i reagowania na nią w określonym miejscu i czasie.

Wyniki ankiety wykazały, że w większości badanych placówek dzieci słuchają muzyki dosyć często i w różnorodnej formie. Wychowawcy z szesnastu żłobków stwierdzili, że dzieci słuchają swojej „ulubionej muzyki” (utworów, piosenek) kilka razy w tygodniu, a w trzech innych placówkach tylko raz w tygodniu. Znacznie mniej kontaktu dzieci mają z muzyką klasyczną: w połowie placówek słuchają jej rzadziej niż raz w tygodniu, w dziewięciu mają z nią kontakt raz w tygodniu, a w trzech placówkach dzieci nigdy nie słuchają muzyki klasycznej. Na pytanie: Jak często dzieci słuchają muzyki uspokajająco-relaksacyjnej? ankietowani odpowiedzieli następująco: czteremnaście opiekunów – kilka razy w tygodniu, dziesięciu wychowawców – raz w tygodniu. Muzyki aktywizującej, żywej, pobudzającej do działania dzieci w czteremnaście placówkach słuchają raz w tygodniu, kilka razy w tygodniu w dziesięciu żłobkach. Muzyki z uwzględnieniem ilustracji, opowiadania czy rekwizytów dzieci słuchają najczęściej raz lub rzadziej niż raz w tygodniu (w dwunastu placówkach każda z odpowiedzi), kilka razy w tygodniu działania tego typu realizowane są w pięciu żłobkach, a w jednym dzieci nigdy nie uczestniczą w tego typu aktownościach.

Wyniki prowadzonych badań upoważniają do stwierdzenia, że kontakt z muzyką stanowi doskonałą formę rekreacji i terapii. Muzyka jest powszechnie wykorzystywana do likwidowania zaburzeń funkcji psychomotorycznych oraz psychicznych dzieci i młodzieży, co zwłaszcza w dzisiejszych czasach ma szczególne znaczenie. Relaks przy muzyce pomaga odzyskać stan wewnętrznej harmonii, poprawia samopoczucie, usuwa lęki, pozwala na odreagowanie napięcia, umożliwiając człowiekowi prawidłowe funkcjonowanie (Lewandowska 1996).

U niektórych 2- i 3-letnich dzieci dostrzec można przejawy gotowości do słuchania muzyki w skupieniu, bez zwracania uwagi na inne bodźce dochodzące z otoczenia. Badania B. Kamińskiej wykazały, że dzieci 3-letnie potrafią skoncentrować się na utworze instrumentalnym, nawet jeśli utwór ten nie pochodzi z tzw. dziecięcej literatury muzycznej. Warto również zauważyć, że już w drugim roku życia pojawia się umiejętność rozróżniania barw instrumentów. Umiejętność ta rozwija się stopniowo wraz z wiekiem (Manturzevska, Kamińska 1990).

V. Aktywność ruchowa przy muzyce

Głównym celem zabaw muzyczno-ruchowych jest kształcenie koordynacji słuchowo-ruchowej, a także rozwijanie sprawności fizycznej oraz kształtowanie u dzieci estetyki ruchu. Formy ekspresji muzycznej, takie jak ruch przy muzyce, śpiew, próby gry na instrumentach czy spontaniczna ekspresja muzyczna, są adekwatne do potrzeb i możliwości rozwojowych najmłodszych dzieci. W trakcie zajęć umuzykalniających poprzez percepcję, wykonawstwo i twórczość muzyczną dostarczane są dziecku różne doświadczenia związane z muzyką, które wspierają jego wszechstronny i prawidłowy rozwój.

Ćwiczenia i zabawy ruchowe stanowią najłatwiejszą i najbliższą dzieciom formę ekspresji. Wspierają one wyrabianie sprawności ruchowej dzieci oraz umiejętność świadomego podporządkowania ruchów muzyce. Ułatwiają również zrozumienie wielu zagadnień związanych z muzyką i rytmem, kształcą słuch i rozwijają muzykalność.

Dzieci dwu- i trzyletnie cechuje stosunkowo mała i spontaniczna aktywność ruchowa. Mają one również trudności związane z koordynacją ruchu i zachowaniem równowagi. Wydaje się więc uzasadnione i ważne, aby poszczególne elementy ruchu wprowadzać stopniowo, w formie zabawy. Systematyczne powtarzanie ich w trakcie kolejnych zajęć z czasem przyniesie oczekiwane rezultaty.

Zajęcia związane z aktywnością ruchową dzieci przy muzyce z wykorzystaniem rekwizytów lub też bez ich użycia prowadzone są przez wychowawców we wszystkich placówkach biorących udział w badaniu. Jak zaobserwowano w materiale filmowym, tego typu działania sprawiają dzieciom ogromną radość.

Wyniki ankiety wskazują, że proste ćwiczenia i zabawy ruchowe przy muzyce (np. marsz i bieg w rozsypce, skoki obunóż w miejscu, chód na palcach, na piętach) przeprowadzane są z dziećmi kilka razy w tygodniu w połowie żłobków (15 placówek), raz w tygodniu w ośmiu, a rzadziej niż raz w tygodniu tylko w jednej placówce. Na pytanie, jak często dzieci mają możliwość uczestnictwa w zabawach ruchowych, w których reagują ruchem na rejestry dźwięków (dźwięki wysokie i niskie), tempo (szybkie, wolne), dynamikę (cicho, głośno), ankietowani odpowiedzieli: raz w tygodniu – siedemnastu opiekunów, kilka razy w tygodniu – sześciu, a rzadziej niż raz w tygodniu – trzech wychowawców. Proste ćwiczenia ruchowe, np. ustawienie się w kole, w rzędzie, w parach w większości badanych placówek dzieci wykonują kilka razy w tygodniu w nieco ponad

połowie żłobków (16 placówek), raz w tygodniu w dziewięciu placówkach. Jedyne jeden opiekun zadeklarował, że dzieci w jego placówce nie wykonują działań tego typu.

Swobodna improwizacja ruchowa inspirowana muzyką jest naturalną i spontaniczną reakcją dziecka. Badania przeprowadzone przez Helmuta Mooga potwierdzają, że niektóre dzieci w wieku od osiemnastego miesiąca do drugiego roku życia potrafią przez krótki czas poruszać się rytmicznie, zgodnie z muzyką. W wieku dwóch i pół lat dziecko stopniowo zaczyna dostosowywać swoje ruchy do ruchu dorosłych (za: Shuter-Dyson, Gabriel 1986, Sloboda 2002). Początkowe ruchy i taniec dziecka o charakterze naśladowczym z czasem przekształcają się w działania twórcze, dając dziecku możliwość do wyrażania siebie w różnych formach ekspresji ruchowej. Warunkiem rozwijania tej dziecięcej ekspresji jest umożliwianie podjęcia różnych form aktywności ruchowej już od pierwszych chwil życia (Górniok-Naglik 2000).

VI. Śpiewanie piosenek

W procesie umuzykalnienia dzieci piosenka stwarza bardzo duże możliwości. Jest bowiem najprostszym, najbardziej przystępnym utworem muzycznym, który dziecko potrafi przeżyć, zrozumieć i zapamiętać. Tekst przemawia do wyobraźni, wzbudza zainteresowanie i skupia uwagę dzieci. W grupie dwu- i trzylatków śpiewa głównie nauczycielka. Dzieci lubią powtarzać znane już i lubiane piosenki, niektóre fragmenty próbują śpiewać same. Piosenki, których się uczą, powinny być dobrane z dużą starannością, z uwzględnieniem właściwej skali głosu. Przeznaczone do śpiewania przez dzieci oparte są na kilku dźwiękach i mają prostą budowę melodyczną i rytmiczną. Przy wprowadzaniu nowej piosenki, po jej wysłuchaniu warto ją z dziećmi omówić, zwracając uwagę na jej treść. Aby odpowiednio ukierunkować uwagę dzieci, warto wprowadzić zabawy ruchowe wysnute z treści poznanej piosenki. Można również wprowadzać ćwiczenia rytmiczne (klaskanie czy tupanie niektórych fragmentów piosenki, z czasem również gra na instrumentach). Jeśli dzieci słuchają nowo wprowadzonej piosenki z zainteresowaniem, warto do niej powracać, dzieci bowiem chętnie słuchają swoich ulubionych piosenek. Ważna jest również organizacja działań z wykorzystaniem piosenek – właściwy ich dobór, dobra jakość nagrań wykorzystywanych podczas zajęć i ich wykonanie: z czystą intonacją i z dobrą dykcją. Stanowią one bowiem dla dzieci wzór do naśladowania. Piosenki należy odtwarzać niezbyt głośno – tak, aby dzieci mogły wyraźnie usłyszeć i zrozumieć tekst i melodię. Kwestie te w sposób pogłębiony przybliży w swoich publikacjach doświadczony pedagog, Urszula Smoczyńska (2012).

W zgromadzonym materiale filmowym dzieci najczęściej słuchają piosenki i naśladują gesty opiekuna ilustrujące jej treść. Rzadziej piosenkom towarzyszą proste formy ruchu, takie jak maszerowanie, marsz w kole, obroty wokół własnej osi, podskoki, nazywanie i wskazywanie na różne części ciała. Przy omawianiu wykorzystania piosenek w pracy z dziećmi w wieku żłobkowym na szczególną uwagę zasługują zajęcia z rytmiki prowadzone przez specjalistę spoza placówki. Większość zarejestrowanych aktywności prowa-

dzoną jest w ciekawy, przemyślany, uporządkowany, profesjonalny sposób. Zajęciom najczęściej towarzyszy muzyka grana „na żywo” na instrumencie oraz śpiew prowadzącego. Ten żywy, emocjonalny kontakt z muzyką i z osobą prowadzącą jest dla dzieci bardzo wartościowy. Ciekawy dobór treści i piosenek, w których dzieci biorą aktywny udział, wprowadzają w baśniowy świat muzyki. Dzieci naśladując gesty prowadzącego, aktywnie przeżywają treść piosenki, utożsamiając się z motylkami, biedronkami, komarami czy żabkami. Słuchając muzyki, reagują na nią ruchem, naśladując postacie pojawiające się w trakcie muzycznej opowieści. Stopniowo uczą się reagować ruchem na zmiany tempa, dynamiki, rytmu. Uczą się również prostych elementów ruchu. Poprzez zabawę uczą się rozumieć i przeżywać muzykę, doświadczać jej i cieszyć się jej różnorodnością i pięknem.

Na zadane w ankiecie pytania, które przybliżają kwestie organizacji tego typu zajęć, siedemnastu wychowawców odpowiedziało, że dzieci słuchają i śpiewają w żłobku piosenki z wychowawcami raz w tygodniu. Siedmiu respondentów zadeklarowało, że kilka razy w tygodniu, a pięciu, że rzadziej niż raz w tygodniu. Na pytanie, jak często dzieci odtwarzają rytm związany ze słowami piosenki, wiersza czy wyliczanki, zdecydowana większość ankietowanych odpowiedziała, że dzieci mają taką możliwość kilka razy w tygodniu (21 wychowawców), pięciu wychowawców zadeklarowało, że raz w tygodniu, a jeden, że rzadziej niż raz w tygodniu. Na inne pytanie: Jak często prowadzone są ćwiczenia oddechowe, artykulacji i dykcji, aktywizujące rozwój aparatu mowy?, prawie połowa wychowawców odpowiedziała, że raz w tygodniu (12 respondentów); aż siedmiu odpowiedziało – nigdy, a sześciu, że rzadziej niż raz w tygodniu. Tylko w czterech placówkach tak ważne i potrzebne ćwiczenia odbywają się kilka razy w tygodniu.

W okresie poniemowlęcym można zaobserwować u dzieci znaczne różnice indywidualne dotyczące pamięci muzycznej, rozpoznawania i odtwarzania głosem prostych melodii, a także czasu koncentracji uwagi na muzyce wykonywanej w otoczeniu dziecka (Manturzevska, Kamińska 1990). Badania przeprowadzone przez Helmuta Mooga potwierdzają wcześniej pojawiającą się u dzieci umiejętność reprodukcji rytmu od możliwości prawidłowego odtworzenia wysokości dźwięku. Między drugim a trzecim rokiem życia dzieci podejmują próby naśladowania części piosenek, które już wcześniej słyszały. Początkowo naśladują powtarzające się części tekstu. Próby powtarzania rytmu czy melodii piosenki występują rzadko. Imitacja krótkich, zwykle jednotaktowych odcinków piosenki jest możliwa, gdy dziecko śpiewa równocześnie z dorosłym (Manturzevska, Kamińska 1990, Sloboda 2002). Badania potwierdzają ponadto, że dla dzieci trzyletnich najłatwiejsze są zadania związane z rytmem mowy, nieco trudniejsze natomiast jest klaskanie równomiernego pulsu. Wypowiadanie rytmu słowami, zanim dziecko przystąpi do jego wyklaskiwania, pomaga w jego dokładniejszej realizacji (Shuter-Dyson, Gabriel 1986). Prezentowane wyniki badań szerzej opisuje B. Bonna (2016).

VII. Przedstawienia i inscenizacje

Dziecko, chociaż nie zawsze identyfikuje się z przeżyciami bohatera, w kontakcie z muzyką przeżywa swoje własne stany emocjonalne. Jak zauważa E. Suchanek, u małych dzieci mogą powstać uczucia, które bez udziału muzyki nie miałyby szansy zaistnieć (Suchanek 2000).

Ciekawym przykładem aktywizacji w omawianym materiale filmowym jest teatrzyk zatytułowany: „O wróbelku Elemelku”. Obserwując reakcję dzieci na oglądany teatrzyk, odnosi się wrażenie, że są one bardzo zainteresowane, uważnie słuchają i obserwują przebieg akcji. W trakcie teatrzyku bohaterowie zadają dzieciom różne pytania. Forma ta rozwija nie tylko percepcję bierną, ale też zachęca dzieci do werbalnej i fizycznej aktywności.

Przykładem ciekawej zabawy tematycznej dla dzieci poprowadzonej przez opiekunów jest zabawa pt. „Piraci”. Zadbano w niej o proste rekwizyty i o charakterystycję (czapki, opaski, niebieska chusta, łopata, skarby – korale, złote monety). Wspólna zabawa, w której dzieci biorą aktywny udział poprzez konkretne działania wplecione w fabułę, pozwala na przeżycie prawdziwej przygody. Dzieci wyruszają na wyprawę po skarby: maszerują, płyną statkiem, przeżywają burzę na morzu, wpadają do wody, „łapią fale”, szukają skarbów, kopiąc łopatą, w końcu je znajdują. Zabawie towarzyszy muzyka, piosenka, proste formy ruchu. Wszystko w pogodnej, choć nieco tajemniczej dla dzieci atmosferze. Na zakończenie z pudeł kartonowych, patyków i krepiny wspólnie budują „statki” na kolejną wyprawę.

Innym przykładem aktywności dzieci jest zabawa tematyczna pt. „Indianie”. Na uwagę zasługuje fakt, że podczas realizacji zajęć zadbano o właściwy dobór rekwizytów i odpowiednią charakterystycję dzieci. Stojąc w kole wychowawcy i dzieci słuchają piosenki pt. „My jesteśmy Indianami” i pokazują różne gesty adekwatne do słów piosenki. Wszyscy maszerują dużymi krokami tak jak sugeruje muzyka. Nasuwa się refleksja, że w procesie aktywizacji nawet najmłodszych dzieci warto wzbogacać zajęcia o elementy kulturowo-poznawcze, nawiązujące do baśni ludowych i bajek rodzimych i obcych.

Warto podkreślić, że materiał filmowy prezentujący zajęcia muzyczne okazał się bardzo różnorodny. Niektóre zajęcia z dziećmi prowadzone były przez profesjonalistów, np. zajęcia z rytmiki, inne zaś przez opiekunów. Działania inicjowane przez wszystkich praktyków zawierały ciekawe i kreatywne pomysły. Jednak niektóre zarejestrowane sytuacje wskazują na braki w umiejętności doboru odpowiednich form i metod pracy w ramach zajęć umuzykalniających, ale przede wszystkim na niedostateczne umiejętności wokalne i muzyczne praktyków. Wyłania się więc pilna potrzeba doskonalenia kwalifikacji i umiejętności niezbędnych do prowadzenia zajęć muzyczno-ruchowych przez wszystkie osoby zatrudniane w żłobkach.

Intensywność wzruszeń związanych z przeżywaniem muzyki jest zawsze większa w grupie dziecięcej niż w przeżyciu indywidualnym. Często podkreśla się również, że muzyka spełnia ważną rolę wychowawczą, stając się środkiem porozumiewania się z rówieśnikami. Poprzez wzajemne poznawanie i przeżywanie stanów uczuciowych umożli-

wia tworzenie się więzi uczuciowych. Wspólne tworzenie i wykonywanie muzyki, przedstawienia i inscenizacje umacniają więzi społeczne (B. Bonna 2005).

Podsumowanie

W refleksjach końcowych warto podkreślić, że uzyskane wyniki badań w sposób świadomy i celowy odniesiono do innych wybranych tego typu dociekań naukowych z ostatnich lat, zarówno w kraju, jak i za granicą. Upoważnia nas to do stwierdzenia, że badania nasze wpisują się w szerszy nurt dociekań naukowych, które są prowadzone i wyraźnie inspirowane potrzebą systematycznego, pogłębionego modernizowania procesu kształcenia dzieci zgodnie z wymogami przemian cywilizacyjnych i kulturowych, dokonujących się zarówno w Polsce, jak też w innych częściach świata.

Warto podkreślić, że analiza zebranego materiału badawczego (materiał filmowy, przeprowadzone rozmowy, kwestionariusz ankiety) ujawnia potrzebę głębszego przemyślenia i zmodyfikowania programu kształcenia oraz doskonalenia zawodowego wychowawców pracujących w żłobku tak, aby byli oni przygotowani do realizacji procesu umuzykalnienia dzieci. Postulat ten wypływa z głębokiego przekonania, że dzieci poprzez odpowiednio ukierunkowane zabawy uczą się rozumieć i przeżywać muzykę. Stopniowo wrażliwość na muzykę przenosi się również na sposób odbierania i pojmowania najbliższego otoczenia, a w przyszłości szerszych doznań i poszukiwań. Kontakt dziecka z muzyką czyni je bowiem lepszym, wrażliwszym i bogatszym wewnątrznie człowiekiem.

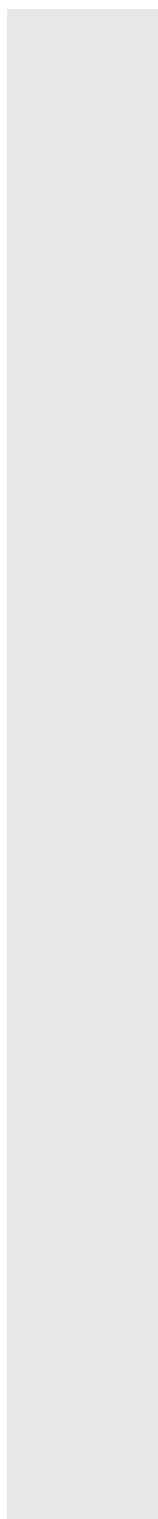
Literatura

- Bonna B. (2005), *Muzyka w procesie wszechstronnego rozwoju dzieci i młodzieży*. W: M. Plopa (red.) (2005), *Człowiek u progu trzeciego tysiąclecia. Zagrożenia i wyzwania*. Tom. I, Elbląg, Wyd. EUHE.
- Bonna B. (2016), *Zdolności i kompetencje muzyczne uczniów w młodszym wieku szkolnym*. Bydgoszcz, WUKW.
- Danecka-Szopowa K. (1997), *Myślenie muzyczne* (III). „Wychowanie Muzyczne w Szkole”, nr 3.
- Danecka-Szopowa K. (1998), *Myślenie muzyką* (IV). „Wychowanie Muzyczne w Szkole”, nr 1.
- Danel-Bohrzyk H. (2000), *Muzyka źródłem twórczej aktywności dziecka młodszoszkolnego*. W: A. Białkowski (red.), *Powszechna edukacja muzyczna a wyzwania współczesności*. Lublin, UMCS.
- Głuska A.A. (2012), *Rozwój zmysłu słuchu i muzycznej wrażliwości od okresu prenatalnego do wieku Przedszkolnego*. W: E. Czeniawska (red.), *Muzyka i my. O różnych przejawach wpływu muzyki na człowieka*. Warszawa, Wyd. Difin.
- Gordon E.E. (1997), *Umuzykalnienie niemowląt i małych dzieci*. Kraków, Wyd. „Zamiast Korepetycji”.
- Górniok-Naglik A. (2000), *Muzyka a rozwój małego dziecka*. W: B. Dymara (red.), *Dziecko w świecie muzyki*. Kraków, Oficyna Wydawnicza “Impuls”.
- La Paro Karen M., Bridget K. Hamre, Robert C. Pianta (2008), *Classroom Assessment Scoring System® (CLASS®) Manual, Toddler*. Bookers Publishing.

- Lewandowska K. (1996), *Muzykoterapia dziecięca*. Gdańsk.
- Manturzevska M., Kamińska B. (1990), *Rozwój muzyczny człowieka*. W: M. Manturzevska, H. Koltarska (red.), *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*. Warszawa, WSiP.
- Przychodzińska M. (1989), *Wychowanie muzyczne-idee, treści, kierunki rozwoju*. Warszawa, WSiP.
- Pytlak A. (1988), *Muzyka*. W: M. Kwiatowska (red.), *Podstawy pedagogiki przedszkolnej*. Warszawa, WSiP.
- Rubacha K. (2008), *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa, Wyd. Akademickie i Profesjonalne.
- Sacher W.A. (2004), *Słuchanie muzyki a kształtowanie emocjonalności dzieci*. Katowice, Wyd. UŚ.
- Sacher W.A. (2009), *Specyfika badań naukowych w obszarze pedagogiki muzyki-konsekwencje metodologiczne i metodyczne*. W: W.A. Sacher, B. Raszke, G. Enzinger, *Edukacja muzyczna. Od teorii do praktyki*. Nowy Sącz, PWSZ.
- Sacher U.A. (2011), *Relacja dziecko-muzyka jako podstawowy problem badań pedagogiki muzyki*. W: U.A. Sacher, A. Weiner (red.), *Badania naukowe nad edukacją artystyczną i kulturową*. Bielsko-Biała, Wyd. WSA.
- Sacher U.A. (2012), *Pedagogika muzyki. Teoretyczne podstawy powszechnego kształcenia muzycznego*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Shuter-Dyson R., Gabriel C. (1986), *Psychologia uzdolnienia muzycznego*. Warszawa, WSiP.
- Sloboda J.A. (2002), *Umysł muzyczny. Poznawcza psychologia muzyki*. Warszawa, AMFC.
- Smoczyńska U. (2012), *Kalendarz muzyczny w przedszkolu*. Warszawa, Wyd. Pani Twardowska.
- Suchanek A. (2000), *Muzyka dla dzieci i młodzieży w zmieniającym się świecie*. W: B. Dymara (red.), *Dziecko w świecie muzyki*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Suświłło M. (2001), *Psychopedagogiczne uwarunkowania wczesnej edukacji muzycznej*. Olsztyn, Wyd. UWM.
- Ustawa z dnia 4 lutego 2011 r. o opiece nad dziećmi do lat 3 (Dz. U. z 2011 r. Nr 45, poz. 235).
- Zwolińska E. (1993), *Znaczenie audiacji dla rozwoju procesów myślowych*. „Kwartalnik ISME”, nr 3–4.

* Więcej na temat projektu CARE: <http://ecec.care.org>. Artykuł bazuje na wynikach badań prowadzonych w ramach projektu Unii Europejskiej, CARE (Curriculum Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care (umowa 61338; PR7), na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego w latach 2014-2016. Realizacja projektu w Polsce była wspierana finansowo przez MNiSW w ramach środków finansowych na naukę (Praca naukowa finansowana z środków finansowych na naukę w latach 2014-2016 przyznanych na realizację projektu międzynarodowego współfinansowanego).

**RECENZJE
I
SPRAWOZDANIA**



Edyta Żebrowska

Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie
edytazebrowska.ez@gmail.com

Kontrowersje wokół esejów z pedagogiki wczesnoszkolnej

Recenzja książki Danuty Waloszek, *Nauczyciel w dzieciństwie człowieka. Doświadczenie – kompetencja – refleksyjność*. Kraków 2015, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, ss. 329.

Publikacja ma charakter eseju, poszerzonego o wyniki przeprowadzonych przez autorkę badań. Danuta Waloszek lokuje opracowanie na pograniczu tekstu literackiego, naukowego i publicystycznego, co, jak twierdzi *daje możliwość swobodnego przepływu informacji/argumentów z różnych obszarów analizy zagadnień dzieciństwa, jak też wyboru i interpretacji zgromadzonego materiału* (Waloszek 2015: 8). Adresatami tej pozycji, w zamyśle autorki, są nauczyciele, studenci – osoby, które mają lub będą miały kontakt z małym człowiekiem na drodze jego edukacji, a które rozumieją *trudną niezmiernie rolę człowieka wprowadzającego dziecko w zawilości życia, świata i w związku z tym nie zamykających się w kręgu poznanej wiedzy/ wiadomości, lecz poszukujących odpowiedzi na wiele nowych pytań o to, jak pomóc dziecku w poznawaniu siebie i otoczenia, nie oczekującego dziecka grzecznego i posłusznego* (Waloszek 2015: 18).

Autorka – jak podaje Tadeusz Pilch w recenzji wydawniczej książki – jest wybitną znawczynią problematyki wychowania przedszkolnego i nauczania początkowego, która ma na swoim koncie wiele prac „o dużej doniosłości naukowej”, a jak sama o sobie pisze – była wychowawczynią, potem nauczycielką i dyrektorką przedszkola, metodyczką, konsultantką, posiada najwyższy, według dawnej drogi awansu, trzeci stopień specjalizacji zawodowej, jest również nauczycielem akademickim.

Książka składa się z dziewięciu rozdziałów: 1. Dzieci i dorośli o sobie nawzajem, 2. Nota metodologiczna, 3. Poszukiwanie rozwiązań – między przeszłością i przyszłością, 4. Odczytany *in fabula* obraz siebie i świata nauczycieli, 5. Obraz etyczności i profesjonalizm *in fabula*, 6. Status społeczny – profil samooceny badanych – projekcja, 7. Rozdroża badacza: niepokój – poszukiwania – rozwiązania, 8. Co po badaniach?, 9. Niepokój o naukowość pedagogiki przedszkolnej.

Są one niestety tekstami, które luźno ze sobą powiązane, nie stanowią logicznej, spójnej całości. Nota metodologiczna jako oddzielny rozdział nie spełnia swojej funkcji, ponieważ autorka wielokrotnie musi dookreślać sposób prezentowania wyników badań w każdym rozdziale. Ponadto Danuta Waloszek prezentuje tak obszerny materiał, że czytelnik gubi się w trakcie lektury, musi się domyślać, o jakich wynikach swoich badań autorka w danym momencie pisze. W nocie metodologicznej podaje, że *podstawowe ba-*

dania o byciu nauczycielem, prezentowane w niniejszym opracowaniu, osadzone zostały na badaniach jakościowych, polegających na analizie tekstów wykonywanych przez studentów pedagogiki oraz ilościowych, czyli przeprowadzonym sondażu diagnostycznym (Waloszek 2015: 40). Badaczka przyznaje się, że niektórymi danymi może operować jedynie *ilustratywnie niż dowodowo* (Waloszek 2015: 45), ponieważ nie udało jej się uzyskać dokładnych danych od swoich respondentów. Również podawany zakres badanych próbek tekstów, który miał się mieścić w latach 2008–2010, został w wielu miejscach rozszerzony aż do roku 2014.

Większość tekstów ma charakter wspomnieniowy, refleksyjny, w niewielkim stopniu osadzone są w teorii pedagogicznej. Autorka często domniemywa, sądzi, uważa, spodziewa się. Brakuje w tekście rzetelnych danych z podaniem źródeł. I tak np. D. Waloszek pisze, że powodem niewielkiej liczby wypełnionych ankiet przez nauczycieli z większym stażem pracy było zapewne to, że *zlecono im [nauczycielom stażystom – przyp. EŻ] jako najmłodszym w zawodzie wypełnienie kwestionariusza ankiety* (Waloszek 2015:49). Autorka otrzymała zaledwie 15% wypełnionych ankiet, więc zastanawia się, jakie były powody tego, że 85% adresatów nie zechciało włączyć się w badania, które, jak wynika z jej szerokich i częstych spotkań z nauczycielami, były raczej oczekiwane, określane jako pożądane. Pytania te, o powody braku zaangażowania, mogłyby stanowić inspirację do oddzielnego badania, a tak autorka tylko przypuszcza, że nauczyciele nie są zainteresowani zmianami w edukacji, są uśpieni, a nawet – jak to określa – świadczy to o ich *tumiwizmie*, a także wypaleniu zawodowym, zniechęceniu, zastoju. Czy można tylko na podstawie braku odesłanych ankiet wyciągać tak dalekosiężne wnioski? Czy niewielka liczba ankiet, która została odesłana do badaczki, może posłużyć jako materiał do badań?

Wątpliwości jest niestety więcej. Autorka pisze również, że poddane analizie teksty studentów często miały znamiona plagiatu: *Zostałam zarzucana mnóstwem opracowań ściągniętych wprost z łatwo dostępnych stron Internetu, bez ustosunkowania się do ich sensu, bez zrozumienia treści, na zasadzie im więcej, tym lepiej* (Waloszek 2015: 52). Danuta Waloszek miała nadzieję otrzymać *szeroki obraz danych i informacji umożliwiających zbudowanie obrazu rzeczywistego ustosunkowania się nauczyciela i kandydata na nauczyciela do siebie jako osoby i profesjonalisty, do dziecka jako osoby i jednostki (...)*, ale z góry założyła, że jest on taki, *jak pracowała z człowiekiem rodzina, przedszkole, szkoła, uniwersytet* (Waloszek 2015: 54–55). Nie wiem, w jaki sposób badaczka chciała poprzez zadania typu: *Wykonaj spis dostępnych dzieciom książek do przeglądania, do czytania; Odpowiedz na pytanie: dlaczego dobranocki zniknęły z programu TVP 1? czy Wykonaj ścieżkę ruchową, poznawczą wybranego dziecka w przedszkolnej przestrzeni* uzyskać obraz nauczyciela, który byłby taki, jak tworzyła go przeszłość. Wydaje się, że wiele podawanych przez D. Waloszek przykładów jest niestety wiedzą potoczną. Mimo tego, że jest to esej, który daje możliwość płynnego przechodzenia od wiedzy potocznej i języka potocznego do języka literackiego oraz wiedzy naukowej, to jednak czytelnik gubi się w trakcie lektury, nie jest pewien, co należy do wyników badań, a co do mniemań i osądów autorki.

Dużym zaniedbanie w pracy są niedokładne przypisy lub często brak podawania źródeł. I tak np. powołując się na rozważania epistemologów i konstruktywistów, autorka nie podaje źródeł, czasami powołuje się na autorów, nie podając publikacji, w której czytelnik mógłby znaleźć rozwinięcie tematu, a także często cytując, nie podaje autora. D. Waloszek często powołuje się na swoje badania, np. *Badania moje ujawniły, iż zdecydowana większość nauczycieli naucza dzieci czytania, pisania i matematyki w formie zajęć dydaktycznych*, ale nie podaje, kiedy takie badania przeprowadziła, ani gdzie można przeczytać raport z takowych badań.

Miałam nadzieję, sięgając po książkę *Nauczyciel w dzieciństwie człowieka*, że jej lektura skłoni mnie do głębszego namysłu, tak jak to dzieje się przy okazji czytania esejów dotyczących szkoły, nauczycieli i uczniów autorstwa Marii Dudzikowej. Niestety esej jest niezwykle trudną formą pisarską i wymaga od swojego twórcy znajomości wielu tekstów i swobodnego przechodzenia między analizowanymi i cytowanymi tekstami (Kaliszewska 2009). Nie miałam takiego poczucia czytając książkę Danuty Waloszek. Ponadto wiele refleksji pojawiających się na stronach tego opracowania jest zbieżnych z tymi, które można przeczytać u Marii Dudzikowej. Ale z jakiegoś powodu, mimo że obie badaczki zajmują się obrazem nauczyciela, nie znalazły się w omawianym tekście odwołania do lektury *Pomyśl sobie... Minieseje dla wychowawcy klasy*, w której znaleźć można wspólny mianownik dla obu tych publikacji, tzn. potrzebę kształtowania refleksyjnego praktyka, nauczyciela, który byłby nie tylko wyposażony w wiedzę i umiejętności, ale także umiał poddać w wątpliwość to, czego się nauczył.

Czy udało się autorce odpowiedzieć na postawione we wstępie pytania? Zapewne w jakimś stopniu tak. Jednakże całość pracy nie daje czytelnikowi jasnego obrazu nauczyciela małego dziecka. Czytelnik sam musi zbudować ten obraz z potoku przywoływanych przez badaczkę badań, jak również odnieść do literatury.

Literatura

- Dudzikowa M. (2007), *Pomyśl sobie... Minieseje dla wychowawcy klasy*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne.
- Kaliszewska M. (2009), *Esej pedagogiczny w kształceniu akademickim. Teoria, praktyka i ocenianie*. Kielce, Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistyczno-Pedagogicznego Jana Kochanowskiego.
- Waloszek D. (2015), *Nauczyciel w dzieciństwie człowieka. Doświadczenie – kompetencja – refleksyjność*. Kraków, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.

Halina Rotkiewicz

Uniwersytet Warszawski
h.rotkiewicz@uw.edu.pl

Walny Zjazd Delegatów PTP i 35-lecie Towarzystwa

11 maja 2016 r. odbył się w Warszawie Walny Zjazd Delegatów Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego i konferencja naukowa z okazji 35-lecia istnienia Towarzystwa. Zwołany przez Zarząd Główny Zjazd nie był statutowym Zjazdem cyklicznym; miał nadzwyczajny charakter. Głównym celem jego zwołania było podjęcie uchwały zatwierdzającej dokument o podstawowym znaczeniu dla istnienia i funkcjonowania Towarzystwa – nowy Statut, którego udostępniony wcześniej w wersji elektronicznej projekt był przedmiotem konsultacji z Oddziałami terenowymi PTP. Prowadząca obrady Zjazdu przewodnicząca Towarzystwa prof. dr hab. Joanna Madalińska-Michalak przypomniała ideę, przywołała uzasadnienie podjętych działań i historię prac mających na celu zmianę Statutu, podkreślając jednocześnie znaczenie i efektywność ostatnich społecznych konsultacji. Możliwość uwzględnienia w pracach redakcyjnych uwag i komentarzy dotyczących formalnych, jak i merytorycznych kwestii, pozwoliła na przedstawienie uczestnikom Zjazdu gotowego już dokumentu, który przyjęto na mocy uchwały drogą jednomyślnego głosowania. Procedurę zmiany Statutu zamknie jego sądowa rejestracja.

Drugą kwestią, którą zajęto się zgodnie z programem zjazdowego spotkania, było nadanie tytułu honorowego członka Towarzystwa. Przyznanie tego tytułu dokonuje się na mocy indywidualnej uchwały Zjazdu podjętej drogą głosowania. Przewodnicząca Towarzystwu i Zjazdowi prof. J. Madalińska-Michalak przedstawiła zebranim tę inicjatywę jako inicjatywę Prezydium Zarządu Głównego, zwracając uwagę na szczególną okazję, jaką jest jubileusz 35-lecia Towarzystwa. Warto dodać, że dotąd honorowe członkostwo przyznano w 1986 roku prof. Wincentemu Okoniowi, a w latach 90. prof. Stefanowi Wołoszynowi. Podstawą sporządzenia listy kandydatów do tego tytułu były dyskusje na forum władz Towarzystwa i rekomendacje nadesłane przez poszczególne Oddziały. Lista ta z uzasadnieniem (prezentacją sylwetek kandydatów) przedstawiona została wcześniej do dyskusji i akceptacji Zarządowi Głównemu Towarzystwa i przez głosowanie przez Zarząd została przyjęta. Sylwetki kandydatów, tak w przypadku zebrania Zarządu Głównego, jak i Walnego Zjazdu Delegatów, przedstawiła wiceprzewodnicząca Towarzystwa prof. dr hab. Joanna Ostrouch-Kamińska. Zgodnie z obowiązującą procedurą przeprowadzono indywidualne głosowania i podjęto stosowne uchwały, w wyniku czego honorowymi członkami Towarzystwa zostali (kolejność nazwisk alfabetyczna): prof. dr hab. Czesław Banach (od początku lat 80. bardzo aktywnie wspierający pracę Oddziału w Krakowie), prof. dr hab. Maria Czerepaniak-Walczak (wieloletnia wiceprzewodnicząca Towarzystwa, redaktorka, współredaktorka wydawnictw PTP, członek wielu Komitetów Ogólnopolskich Zjazdów Pedagogicznych),

prof. dr hab. Henryka Kwiatkowska (była sekretarz generalna Towarzystwa, wieloletnia wiceprzewodnicząca Towarzystwa, redaktorka i współredaktorka czasopism i wydawnictw PTP, członek kolejnych, z pierwszym włącznie, Komitetów Ogólnopolskich Zjazdów Pedagogicznych), prof. dr hab. Ryszard Łukaszewicz (związany z PTP od początku jego istnienia, między innymi członek pierwszego Prezydium Towarzystwa), dr Halina Rotkiewicz (związana z Towarzystwem od 1982 r., członek Głównej Komisji Rewizyjnej, wieloletnia wiceprzewodnicząca Towarzystwa, wieloletnia przewodnicząca Oddziału w Warszawie, od II Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego członek kolejnych Komitetów Zjazdowych), prof. dr hab. Joanna Rutkowiak (wieloletnia wiceprzewodnicząca Towarzystwa, redaktorka wydawnictw pozjazdowych, przewodnicząca Komitetów Programowych Ogólnopolskich Zjazdów Pedagogicznych, w tym pierwszego – inicjującego to ważne dla środowiska pedagogicznego przedsięwzięcie), prof. dr hab. Marian Walczak (związany z PTP od momentu jego powstania, wieloletni sekretarz generalny Towarzystwa, wieloletni, do chwili obecnej, redaktor naczelny jednego z czasopism Towarzystwa, członek Komitetów Organizacyjnych Ogólnopolskich Zjazdów Pedagogicznych), prof. dr hab. Wiktor Żlobicki (związany z Towarzystwem od lat 80., reaktywujący skutecznie Oddział Towarzystwa we Wrocławiu). Należy podkreślić, że przywołując listę honorowych członków Towarzystwa zasygnalizowano jedynie zaangażowanie wyróżnionych osób w działalność w PTP, nie odnosząc się do szerszej perspektywy ich działalności.

Po podjęciu uchwał dotyczących Statutu i honorowego członkostwa obrady Zjazdu zamknięto.

Walnym Zjazdem Delegatów zawsze towarzyszyły mniej lub bardziej rozbudowane sesje naukowe. Tak też się stało w przypadku ostatniego Zjazdu. Po jego obradach odbyła się składająca z dwóch sesji konferencja zatytułowana „Ewolucja tożsamości pedagogiki. Towarzystwość – Etyczność – Wspólnotowość”, poszerzona o uroczystości rocznicowe. Organizatorem był Zarząd Główny PTP we współpracy z Oddziałem w Warszawie i wsparciem ze strony Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego. Miejscem Zjazdu i towarzyszącej mu konferencji był gmach BUW w kampusie głównym Uniwersytetu. Z racji jubileuszu Towarzystwa sesje naukowe poprzedzone zostały wystąpieniami dziekan Wydziału Pedagogicznego UW. prof. dr hab. Anny Wilkomirskiej i przewodniczącej Towarzystwa prof. dr hab. Joanny Madalińskiej-Michalak. Odczytane zostały życzenia i adresy skierowane na ręce przewodniczącej PTP zarówno przez różne instytucje, organizacje (w tym World Education Research Association i Radę Towarzystw Naukowych PAN), ośrodki akademickie, jak i osoby prywatne.

Po tej części spotkania odbył się koncert muzyki kameralnej, po którym przewodnicząca PTP wręczyła pierwszy w historii medal Towarzystwa prof. dr hab. Zbigniewowi Kwiecińskiemu – wieloletniemu przewodniczącemu, a obecnie honorowemu przewodniczącemu PTP. W trakcie uroczystości wręczono również dyplomy osobom, które mocą uchwał zjazdowych uzyskiwały tytuł honorowego członka. Przy tej jubileuszowej okazji warto zauważyć, iż PTP w czasie 35 lat swojego istnienia ma w swojej historii dziesięć członków honorowych i trzech honorowych przewodniczących: dwóch „ojców założycie-

li” PTP: profesorów Wincentego Okonia i Bogdana Suchodolskiego oraz wieloletniego przewodniczącego Towarzystwa – prof. Zbigniewa Kwiecińskiego.

Uczestnikom spotkania zaprezentowano też film o PTP – w zamyśle projekt o otwartej formule, który będzie uzupełniany nowymi materiałami ukazującymi działania Towarzystwa i ludzi z nim związanych. Zamknięcie tej części spotkania stanowiło wystąpienie prof. Madalińskiej-Michalak zatytułowane „Polskie Towarzystwo Pedagogiczne – tradycja i współczesność”, w którym akcent położono zarówno na dialog z tradycją i ważność pytań o dzisiejszy status nauk pedagogicznych oraz szeroko rozumianą rolę towarzystw naukowych, jak i na konieczność i wartość myślenia prospektywnego.

Jak już wspomniano, w ramach konferencji wyróżniono dwie sesje. Pierwsza podporządkowana została hasłu „Ewolucja tożsamości pedagogiki”, druga kategoriom „Towarzystwość – Etyczność – Wspólnotowość”. Konferencję prowadziły prof. dr hab. Agnieszka Cybal-Michalska (członek Prezydium PTP) i prof. dr hab. Joanna Ostrouch-Kamińska (wiceprzewodnicząca Towarzystwa). W ramach pierwszej sesji, której temat był zamierzonym powtórzeniem hasła I Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego, powstałego z inicjatywy PTP, referaty wygłosili: prof. dr hab. Henryka Kwiatkowska, prof. dr hab. Zbigniew Kwieciński, prof. dr hab. Stefan Kwiatkowski oraz prof. dr hab. Mirosław Sobiecki.

Prof. Henryka Kwiatkowska w wystąpieniu pt. „Ewolucja haseł zjazdowych czy ewolucja tożsamości pedagogiki” skoncentrowała uwagę na przeglądzie haseł kolejnych Ogólnopolskich Zjazdów Pedagogicznych. Mając za sobą doświadczenia pracy w Komitetach Programowych tych Zjazdów, ukazała profil toczonych dyskusji i wrażliwość organizatorów na zjawiska generowane przez zmiany w przestrzeni społecznej i problemy ujawniające się na gruncie teorii i praktyki pedagogicznej.

Prof. Zbigniew Kwieciński w referacie „Rozwój pedagogiki i jego wrogowie. Perspektywa ćwierćwiecza” skoncentrował swoją uwagę na ocenie polskiej pedagogiki. Przedmiotem oceny była pedagogika w latach 1990–2016. Jakkolwiek całościowa ocena jest pozytywna, to zdaniem prof. Kwiecińskiego nie jest trudno wskazać (zwłaszcza w środowisku akademickim) zjawiska wzbudzające niepokój bądź wręcz szkodliwe. Określając polską pedagogikę jako polifoniczną i heterogeniczną, prof. Kwieciński wskazał jednocześnie na nieuprawnione dążenie niektórych dyskursów do dominacji, słabość, gdy chodzi o dialog między teoriami, trudności łączenia teorii i praktyki, trudność porozumienia na gruncie samej praktyki, wreszcie na swoiste „zapominanie” tego, co w tradycji polskiej pedagogiki cenne.

Zagadnieniem podjętym przez prof. Stefana Kwiatkowskiego w referacie „Między teoretycznością a praktycznością pedagogiki” był namysł nad relacją między teorią i praktyką. Autor referatu krytycznie ukazał istniejący stan rzeczy, wskazując na możliwości wprowadzenia pożądanych zmian. Wiąże się one między innymi z uczynieniem teorii bardziej „czytelnej” dla praktyków, wskazaniem jej aplikacji praktycznych, z funkcjonowaniem instytucji pośredniczących między teorią i praktyką, upowszechniających naukę. Prof. Kwiatkowski zwrócił przy tym uwagę na niedoceniającą rolę działań na rzecz popularyzacji nauki. Ważnym wątkiem merytorycznym wystąpienia było wskazanie na walor tworzenia zespołów interdyscyplinarnych i podejmowanie transdyscyplinarnych badań.

Referatem zamykającym pierwszą sesję było wystąpienie prof. Mirosława Sobeckiego pt. „IX Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny *Ku życiu wartościowemu. Idee – konteksty – praktyki*”. Autor referatu sięgnął do problematyki sygnalizowanej hasłem Zjazdu, pytając o rozumienie kategorii „życie wartościowe” i jej związek z edukacją, wskazał na ewidentnie narzucającą się konieczność interdyscyplinarnego podejścia do przywołanych kwestii, co ma wpływ na realizowaną koncepcję Zjazdu.

W ramach drugiej sesji naukowej, której hasłem była „Towarzystwość – Etyczność – Wspólnotowość” umieszczono cztery referaty. Wygłosili je: prof. dr hab. Maria Czerepaniak-Walczak, prof. dr hab. Zbigniew Kwieciński, prof. dr hab. Tomasz Szkudlarek i prof. dr hab. Joanna Madalińska-Michalak. Referat prof. Marii Czerepaniak-Walczak pt. „Towarzystwość w nauce: istota, przejawy, efekty” ukazywał różne podejścia do tytułowej kategorii – od jej potocznego rozumienia do odczytania przez pryzmat teorii takich autorów, jak np. G. Simmel, J. Haidt czy R. Putnam. Autorka przywołała jednostkowe i społeczne perspektywy postrzegania towarzyskości, koncentrując nade wszystko uwagę na ważności tej kategorii w przestrzeni tworzenia i upowszechniania nauki, w tym na gruncie działania towarzystw naukowych.

Wystąpienie prof. Zbigniewa Kwiecińskiego „Rozchwianie i kryzys społeczeństwa wychowującego. Pedagogika i edukacja wobec *polityki zombie*” koncentrowało się wokół odpowiedzi na pytanie: „Jak to możliwe, że powszechny stan wychowania i kultury społecznej nie zmieniły się po upływie już ponad ćwierć wieku polskich przemian?”. Prof. Kwieciński zwrócił uwagę na dezaktualizację wyjaśnień społeczno-politycznych, do których odwoływano się w diagnozach w latach 90. i przywołał kilka hipotez tłumaczących istniejący stan rzeczy. W referacie dokonał oglądu sytuacji przez pryzmat poglądów K. Wilbera i M. Archer. Pytał o źródła zgody na autorytaryzm, przywołując różne hipotezy. Mimo mało konstruktywnej diagnozy współczesności stwierdził, iż nadzieję pokłada w edukacji, przywołując znane słowa prof. Bogdana Suchodolskiego: „Wychowanie mimo wszystko”.

Prof. Tomasz Szkudlarek wygłosił referat pt. „Wspólnotowość i etyczność”, koncentrując uwagę na sposobie podejścia do pedagogiki i uprawiania badań w różnych perspektywach – środkowoeuropejskiej czy niemieckiej i anglosaskiej, wskazując na ich konsekwencję w odniesieniu do towarzyskości i wspólnotowości. Wątek etyczności zasygnalizowany został w referacie w kontekście poglądów E. Laclou, E. Levinasa i B. Latoura.

„Wspólnota, społeczeństwo, towarzyskość” autorstwa prof. Joanny Madalińskiej-Michalak to ostatni referat wygłoszony w drugiej sesji. Prof. Madalińska-Michalak ukazała relację między tytułowymi terminami, wskazując na ich historyczną zmienność. Zwracając uwagę na ewolucję europejskiego myślenia o wspólnocie, podkreślała wartość refleksyjnego odnoszenia się do rzeczywistości społecznej, znaczenie stawiania ważnych egzystencjalnie pytań o to, ku jakim formom wspólnotowości chcemy wychowywać młodych w perspektywie dynamicznej i pełnej ambiwalencji współczesności, jakim wyzwaniom będą oni musieli sprostać. Po ostatnim referacie i krótkiej dyskusji konferencję zamknięto. Organizatorzy przewidują publikację wystąpień konferencyjnych w czasopiśmie „Forum Oświatowe” lub wydanie poszerzonej o inne teksty książki.

Autorzy/Authors

- Beata Bugajska-Jaszczolt** – dr, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, Poland
Małgorzata Cackowska – dr, Uniwersytet Gdański, Poland
Krzysztof Cipora – dr, Uniwersytet Jagielloński w Krakowie, Poland
Monika Czajkowska – dr, Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, Poland
Ranay Gursky – M.Ed., Central Michigan University’s Child Development and Learning Laboratory, USA
Ewa Jarosz – dr hab., Uniwersytet Śląski Katowicach, Poland
Małgorzata Karwowska-Struczyk – prof. UW, dr hab., Uniwersytet Warszawski, Poland
Stephanie Keck-Warren – M.Ed., Central Michigan University’s Child Development and Learning Laboratory, USA
Dorota Klus-Stańska – prof. zw. dr hab., Uniwersytet Gdański, Poland
Cezary Kurkowski – dr, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Poland
Iwona Myśliwcyk – dr, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Poland
Krystyna Nowak-Fabrykowski – PhD, Professor, Central Michigan University, USA
Jolanta Nowak – dr, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Poland
Marzenna Nowicka – dr hab., prof. UWM, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Poland
Joanna Ostrouch-Kamińska – dr hab., prof. UWM, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Poland
Elżbieta Plóciennik – dr, Uniwersytet Łódzki, Poland
Marta Radwańska – dr, Uniwersytet Warszawski, Poland
Halina Rotkiewicz – dr, Uniwersytet Łódzki, Poland
Goretta Siadak – mgr, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Poland
Monika Szczygiel – mgr, Uniwersytet Jagielloński w Krakowie, Poland
Olga Wysłowska – mgr, Uniwersytet Warszawski, Poland
Edyta Żebrowska – mgr, Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, Poland

Informacje dla Autorów

1. Prosimy Autorów, którzy zamierzają opublikować swój artykuł w „Problemach Wczesnej Edukacji” o przesłanie go na adres redakcji: **klus_stanska@op.pl**, podając dane o Autorze: stopień i tytuł naukowy, miejsce pracy (uczelnia, instytut, katedra), adres poczty elektronicznej.
2. Do artykułu należy dołączyć **oświadczenie Autora/Autorów** (<http://pwe.ug.edu.pl/pliki/oswiadczenie%20autorow.doc>), w którym prosimy o stwierdzenie, że tekst jest jego/ich autorskim dziełem, nie narusza praw osób trzecich i nie podlega żadnemu innemu postępowaniu wydawniczemu. Zgodnie z zaleceniami MNiSW, by przeciwdziałać praktykom „ghostwriting” i „guest authorship”, w oświadczeniu znajduje się też deklaracja dotycząca wkładu każdego z autorów w powstawanie publikacji (z podaniem afiliacji oraz kontrybucji, tj. informacji, kto jest autorem koncepcji, założeń, metod itp.). Podpisane oświadczenie należy wysłać na adres korespondencyjny redakcji:

**„Problemy Wczesnej Edukacji”
Katedra Wczesnej Edukacji UWM
10-725 Olsztyn, ul. Prawocheńskiego 13**

albo w formie skanu na adres e-mailowy redakcji: **klus_stanska@op.pl**

3. Przyjmujemy artykuły w formatach tekstowych. Wykresy, tabele, zdjęcia lub ryciny prosimy przysyłać jako osobne pliki. Maksymalna objętość tekstu wynosi 14 stron.
4. W pracach należy uwzględnić następujące wskazania edytorskie:
 - Tekst – czcionka Times New Roman 12, interlinia 1,5; marginesy standardowe.
 - Na wstępie tekstu należy zamieścić streszczenie (max. 250 słów wraz z tytułem) w języku angielskim oraz słowami kluczowymi (4–7) w językach polskim i angielskim.
 - Przypisy bibliograficzne zawarte są w tekście artykułu (styl amerykański), składają się z nazwiska autora i roku wydania oraz strony cytowanej publikacji po dwukropku, ujętych w nawias, np.: (Kowalski 2006: 32).
 - Gdy przytoczone są dwie publikacje tego samego autora wydane w tym samym roku, zapisujemy: (Kowalski 2006a; Kowalski 2006b).
 - Przy cytowaniu pracy dwóch autorów umieszczamy nazwiska obu oddzielone przecinkiem, np.: (Piotrowski, Kowalski 2007). Jeżeli autorów jest trzech lub więcej, podajemy nazwisko pierwsze, dodajemy „i in.”, np. (Mills i in. 2006).
 - Przypisy odautorskie, zawierające komentarze i uzupełnienia do tekstu, umieszczone są na dole strony i kolejno numerowane.
 - Wszystkie publikacje, na które Autor powołuje się w tekście, powinny być ujęte w bibliografii dodanej na końcu artykułu, w układzie alfabetycznym według podanego niżej wzoru.

- Dla druków zwartych adres bibliograficzny obejmuje: nazwisko, inicjał imienia, rok wydania w nawiasie półokrągłym, tytuł pracy kursywą, po kropce miejsce wydania, po przecinku wydawnictwo, np.:
 Bruner J.S. (2006), *Kultura edukacji*. Kraków, Universitas.
 Torrance E.P. (1995), *Why fly? A philosophy of creativity*. Norwood, Ablex Publishing.
 Olechnicki K. (2003), *Technika, praktyka i sztuka eseju fotograficznego*.
 W: K. Olechnicki (red.), *Studia z socjologii i antropologii obrazu*. Toruń, Wydawnictwo UMK.
 - W przypadku artykułu z czasopisma opis bibliograficzny zawiera: nazwisko autora, inicjał imienia, rok wydania w nawiasie półokrągłym, tytuł artykułu, tytuł i numer czasopisma, np.:
 Melosik Z. (2008), *Edukacja merytokratyczna i społeczne konstrukcje sukcesu życiowego*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 1(7).
 Corbin J.M. (1998), *Alternative interpretations: Valid or not?* „Theory and Psychology”, 8(1).
 - Opis artykułu ze strony www obejmuje: nazwisko autora i tytuł, adres internetowy, datę dostępu, np.:
 Gilliard D., *Education in England: a brief history*. <http://www.educationengland.org.uk/history/chapter11.html>, 7.04.2011.
5. Teksty nadesłane do redakcji „Problemów Wczesnej Edukacji” zostają poddane procedurze recenzowania, opisanej szczegółowo na stronie <http://pwe.ug.edu.pl/procedura.html>. Każdy artykuł jest na wstępie poddawany formalnej ocenie przez redakcję i po pomyślnej kwalifikacji zostaje przekazywany dwóm niezależnym recenzentom spoza jednostki wydającej czasopismo. Teksty są recenzowane poufnie i anonimowo zgodnie z zasadami podwójnej anonimowej recenzji (double-blind review). Decyzja o publikacji artykułu podjęta zostaje na podstawie oceny recenzentów.
 6. Pisemna recenzja zawiera uzasadnienie oceny i sugestie poprawek oraz jednoznaczny wniosek recenzenta dotyczący warunków dopuszczenia artykułu naukowego do publikacji lub jego odrzucenia. Kryteria kwalifikowania: a) zgodność z profilem pisma; b) zgodność z wiedzą naukową; c) jasność wykładu; d) oryginalność; e) wartość badawcza.
 7. Autorzy nie otrzymują gratyfikacji za publikację tekstów na łamach PWE.
 8. Redakcja zastrzega sobie prawo do wprowadzania niewielkich zmian i skrótów w artykułach, niemających wpływu na ich merytoryczną zawartość.
 9. Redakcja informuje, że praktyki „ghostwriting” i „guest authorship” są sprzeczne z etyką i stanowią wyraz nierzetelności naukowej. Wszelkie wykryte przypadki będą ujawniane, włącznie z powiadomieniem odpowiednich podmiotów (instytucje zatrudniające autorów, towarzystwa naukowe, stowarzyszenia edytorów naukowych). Zgłaszający artykuł Autor ponosi główną odpowiedzialność.

Information for Authors

1. All authors wishing to contribute to „Issues in Early Education” should send their articles to the editors at this e-mail address **klus_stanska@op.pl**, giving the following information about themselves: academic title, place of work (name of educational institution, faculty, department), as well as their e-mail address.
2. The author of the article needs to attach an **Author Declaration (<http://pwe.ug.edu.pl/pliki/oswiadczenie%20autorow.doc>)** in which it is stated that the text is his/her own work and that it does not infringe the rights of a third party, and that it is not being considered for publication anywhere else. In addition to this, in accordance with recommendations laid down by the Ministry of Science and Higher education (MNiSW), relating to the practices of „ghostwriting” and „guest authorship”, the declaration should also state the contributions of each author involved in the creation of the text (giving their affiliation and what they have contributed: information relating to the author of the conception, premise, method and so on). A signed copy of this declaration needs to be sent to the correspondence address of the editors:

**„Problemy Wczesnej Edukacji”
Katedra Wczesnej Edukacji UWM
10-725 Olsztyn, ul. Prawocheńskiego 13
POLAND**

or, in the form of a scan to the following e-mail address: **klus_stanska@op.pl**

3. Articles should be in text format. Graphs, tables, photographs and illustrations should be sent as separate files. The maximum length for each text is 14 pages.
4. The following editorial requirements should be followed for each text submitted:
 - Text – font Times New Roman, size 12, spacing 1.5, standard margins.
 - The introduction to the text should include an abstract (max. 250 words with title) in English, as well as key words (4–7).
 - The bibliography should only include those texts cited in the article (American Standard – MLA / Harvard), giving the surname of the author, the year of publication, in addition to the page number of the cited publication after a colon. This information should be contained in parenthesis, e.g. (Kowalski 2006: 32).
 - When there are two publications by the same author, published in the same year, they should be written in the following way: (Kowalski 2006a; Kowalski 2006b).
 - When the cited publication is by two authors, the surnames of the authors are separated by a comma, e.g.: (Piotrowski, Kowalski 2007). If there are three or more authors, the surname of the first author is given followed by „et al.”, e.g.: (Mills et al. 2006).
 - Footnotes containing comments related to the main text should be placed at the bottom of the page and numbered consecutively.

- All texts cited by the author in their article should be included in a bibliography given at the end of the article. The bibliography should be in alphabetical order and follow the layout given below:
 - For books: surname and initials of the author(s), year of publication in parenthesis, title of the work in italics, full-stop, place of publication, comma, publisher, e.g.:
 Bruner J.S. (2006), *Kultura edukacji*. Kraków, Universitas.
 Torrance E.P. (1995), *Why fly? A philosophy of creativity*. Norwood, Ablex Publishing.
 Kampmann J. (2004), *Societalization of Childhood: New Opportunities? New Demands?* In: H. Brembeck, B. Johansson, J. Kampmann (eds), *Beyond the Competent Child. Exploring Contemporary Childhoods in the Nordic Welfare Societies*. Roskilde, Roskilde University Press.
 - For articles in journals: surname and initials of the author(s), year of publication in parenthesis, title of the work in italics, full-stop, place of publication, comma, publisher, e.g.:
 Melosik Z. (2008), *Edukacja merytokratyczna i społeczne konstrukcje sukcesu życiowego*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 1(7).
 Corbin J.M. (1998), *Alternative interpretations: Valid or not?* „Theory and Psychology”, 8(1).
 - For articles from websites surname and initials of the author(s), title of the work in italics, full-stop, date accessed, e.g.:
 Gilliard D., *Education in England: a brief history*. <http://www.educationengland.org.uk/history/chapter11.html>, 7.04.2011.
- 5. Texts submitted to „Issues in Early Education” will be subject to a peer review process, the details of which are given at the following address review process. As a first step, every article undergoes formal assessment by the editors, after qualification at this stage it is then passed on to two independent reviewers. Texts are reviewed anonymously and in full confidentiality, following the double-blind review system. The decision to publish articles is dependent on the assessment of the reviewers.
- 6. The written review contains the grounds of assessment and suggestions for improvements and the reviewer’s unequivocal proposal regarding the conditions for admission of a research article for publication or for its rejection. Eligibility criteria: a) conformity with the character of the periodical b) compliance with scholarly knowledge, c) clarity of the lecture, d) originality, e) research value.
- 7. Authors do not receive payment for the publication of their texts in „Issues in Early Education”.
- 8. The editors have the right to make minor changes to articles, as well as abridgements, not having any effect upon the overall merit of the content.
- 9. The editors would like to inform contributors that the practices of „ghostwriting” and „guest authorship” are against the ethics and practices of scientific inquiry. All examples of such practices will be disclosed and the appropriate bodies informed (the institutions which employ the author, scientific societies, scientific editors). The author takes full responsibility for any article offered for publication.

Wersja papierowa „Problemów Wczesnej Edukacji/ Issues in Early Education” jest wersją pierwotną wydawanego czasopisma

Czasopismo jest dostępne online w bazach/ The journal is available online in the following databases:

- Index Copernicus
(<http://www.indexcopernicus.com>);
- The Central European Journal of Social Sciences and Humanities CEJSH
(<http://cejsh.icm.edu.pl>);
- Central and Eastern European Online Library CEEOL
(http://www.ceeol.com/aspx/editors_intro.aspx);
- The European Reference Index for the Humanities and the Social Sciences ERIH PLUS
(<https://dbh.nsd.uib.no/publiseringskanaler/erihplus/>).

Adres Redakcji/ Editor's address

„Problemy Wczesnej Edukacji”

Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego
ul. Bażyńskiego 4, 80-952 Gdańsk

Adres do korespondencji/ Correspondence address

„Problemy Wczesnej Edukacji”

Katedra Wczesnej Edukacji UWM
10-725 Olsztyn, ul. Prawocheńskiego 13
tel. 89 524-62-29, e-mail: klus_stanska@op.pl

Adres strony internetowej/ Website

<http://pwe.ug.edu.pl>

Prenumerata

Prenumeratę „**Problemów Wczesnej Edukacji**” można zamówić w Wydawnictwie Uniwersytetu Gdańskiego mailowo na adres: sklep@gnu.univ.gda.pl.

W treści zamówienia prenumeraty prosimy o wpisanie okresu prenumeraty oraz danych wymaganych do wystawienia faktury i wysyłki.

Cena „Problemów Wczesnej Edukacji”

Opłata za pojedynczy numer – 21 zł + koszt wysyłki, płatna po otrzymaniu informacji o wydaniu kolejnego numeru czasopisma.

Wysyłka książki zostanie zrealizowana po wpłacie na konto przelewu z tytułem „**dot. Wydawnictwa UG**”.

Nr konta: **59 1240 1271 1111 0010 4368 2415**

Wszelkie sprawy związane z prenumeratą prowadzi:

Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego
ul. Armii Krajowej 119/121, 81-824 Sopot
tel. 58 523 11 37, tel. kom. 725 991 206

Subscription information

The subscription of „**Problemy Wczesnej Edukacji/ Issues in Early Education**” can be ordered from the Gdansk University Press by e-mail (sklep@gnu.univ.gda.pl).

The order should include the subscription period and data required for an invoice and shipping.

Subscription price

Single issue: 12 EUR/16 USD, payable after the e-mail form the Gdansk University Press about the next issue of the magazine.

Shipping will be made after the transfer with “**dot. Wydawnictwa UG**” in title to the account:

IBAN: **PL59 1240 1271 1111 0010 4368 2415**

BIC: PKOP PL PW

For more information contact:

Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego
ul. Armii Krajowej 119/121, 81-824 Sopot
phone +48 58 523 11 37, e-mail: sklep@gnu.univ.gda.pl